EDUQ
4370707

UN MODELE D'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE ADAPTÉ À L'APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE POUR DES MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS GRAVES

(Rapport de l'étape juin-décembre 1980)

La COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE de l'ESTRIE

et

Val-Estrie, Centre de Réadaptation scolaire

COORDONNATEURS

Lise DESLAURIERS, B.E.I., directrice
Pierre RODRIGUE, M.A., coordonnateur

L'EQUIPE de RECHERCHE

Louise LAHAYE, B.Sc., attachée de recherche
Serge RACINE, Ph.D., chercheur adjoint
Antonio Le SIEUR, Ph.D., chercheur principal

Montréal, janvier 1981

UN MODELE D'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE ADAPTÉ À L'APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE POUR DES MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS GRAVES

(Rapport de l'étape juin-décembre 1980)

La COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE de l'ESTRIE

et

Val-Estrie, Centre de Réadaptation scolaire

COORDONNATEURS

Lise DESLAURIERS, B.E.I., directrice
Pierre RODRIGUE, M.A., coordonnateur

L'EQUIPE de RECHERCHE

Louise LAHAYE, B.Sc., attachée de recherche
Serge RACINE, Ph.D., chercheur adjoint
Antonio Le SIEUR, Ph.D., chercheur principal

Montréal, janvier 1981

	Titre	Insérée	A venir
A	L'équipe de recherche	X	
B	Les intervenants	X	
C	Le profil scolaire de la clientèle	X	
D	La provenance de la clientèle		X
E	Ententes	X	
F	Règles et procédures d'admission	X	
G	Cheminement hebdomadaire	X	
H	"Accompagnement"	X	
I	Recours au retrait	X	
J	Evaluation hebdomadaire	X	
K	Emploi du temps des intervenants		X
L	Etude théorique sur l'AUTONOMIE	X	

Note. - L'Agent de recherche possède les projets-tests, version non validée.
Ces projets-tests seront placés en annexe dans le rapport final d'août 1981.

AVANT-PROPOS

1977 De mars à décembre 1977, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur et Ruth Verreault mettaient au point un rapport de 64 pages mettant en relief les contextes PHYSIQUE, ADMINISTRATIF, HUMAIN et EDUCATIF de Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif. Ce rapport constitue un GUIDE institutionnel et la base même des évaluations institutionnelles qui ont suivi en 1978.

1978 De janvier à juin 1978, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur et Serge Racine procédaient à l'évaluation institutionnelle de Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif. Un rapport de 144 pages en fut tiré. Cette évaluation révélait à la Mission MEQ-MAS les points d'amélioration et d'innovation qui devaient faire l'objet de recherches plus spécifiques.

1979 De septembre 1978 à juin 1979, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur et Serge Racine adaptaient le modèle d'amélioration-innovation LaRose-LeSieur-Racine à la situation de Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif. L'envergure du projet, confronté avec les contraintes multiples en personnel, en temps et en chercheurs, ont amené une réduction des effectifs de recherche, soit, en tout, 13 intervenants de divers statuts. L'objet de recherche fut le système modulaire, incluant l'INTERDISCIPLINARITE des interventions, l'INDIVIDUALISATION de l'enseignement et l'AUTONOMIE dans les apprentissages. Seules les deux premières phases du modèle LaRose-LeSieur-Racine furent complétées : OBJECTIFS, MODELE INSTITUTIONNEL. Un rapport de 195 pages fut présenté.

1980 En septembre 1979, la Mission MEQ-MAS perdait sa juridiction sur les projets-pilotes. Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif ne fit pas exception. Le Groupe de recherche fut contraint de se conformer à de nouvelles directives. Petit à petit il parut clair que le MEQ était surtout intéressé à la confection de guides institutionnels spécifiques. Le Groupe de recherche essaya de s'adpter. De septembre 1979 à juin 1980, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur, Serge Racine et Martine Chômienne, esquissaient l'INDISCIPLINARITE au point de vue théorique, cherchaient à faciliter son implantation et son évaluation et, au niveau des instruments de mesure et d'évaluation de l'AUTONOMIE, recueillaient les éléments disponibles pour les construire. C'est ainsi que se terminaient les trois dernières phases du modèle LaRose-Le Sieur-Racine : INSTRUMENTS, IMPLANTATION, EVALUATION. En juin, tout était préparé pour l'expérimentation finale. Une autre année scolaire était nécessaire. Elle fut accordée. Le rapport d'août 1980 compte 31 pages avec de nombreuses références aux rapports antérieurs.

1981 De septembre à décembre 1980, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur, Louise Lahaye et Serge Racine, de concert avec les coordonnateurs et les intervenants du Module 5, cherchèrent à améliorer l'INTERDISCIPLINARITE, en théorie et en pratique, et à l'évaluer. Le problème le plus difficile à résoudre fut celui de la fabrication des instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages. Le Groupe de recherche espère terminer à la satisfaction de tous.

1. Titre du projet

Un modèle d'intervention interdisciplinaire, adapté à l'apprentissage de l'autonomie pour des mésadaptés socio-affectifs graves.

Explication. - Tel qu'indiqué dans l'avant-propos, la Mission MEQ-MAS et la C.S.R.E., attachent une grande importance au développement d'un MODELE D'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE de même qu'au développement de l'AUTONOMIE chez les élèves. Si le lecteur attentif et objectif relit le titre du rapport d'août 1980, il se rendra compte de la ténacité avec laquelle les chercheurs s'acharnent aux deux pôles de cette recherche : INTERDISCIPLINARITE et AUTONOMIE, ce qui implique, évidemment INDIVIDUALISATION tant dans les interventions que dans les évaluations. Cependant, les chercheurs ne s'illusionnent pas, à moins d'une recherche LONGITUDINALE de 4 ou 5 ans, il est impossible d'établir avec fiabilité et pérennité la valeur du système INTERDISCIPLINAIRE en expérimentation à Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif.

2. La Commission Scolaire Régionale de l'Estrie et Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif.

3. Membres de l'équipe de coordination :

Lise DESLAURIERS, B.E.I., directrice et coordonnatrice
Pierre RODRIGUE, M.A., coordonnateur au Centre de Réadaptation Scolaire

Membres de l'équipe de recherche :

Louise LAHAYE, B.Sc., attachée de recherche
Serge RACINE, Ph.D., chercheur adjoint
Antonio Le SIEUR, Ph.D., chercheur principal

Membres de l'équipe d'intervention interdisciplinaire :

Yolande BERGERON, D.E.C. Sc. santé, B.E.C. kinanthropologie
André BERNARD, Bacc. Psycho-éduc., médadaptation, éducateur
Luc BOISVERT, D.E.C., Techn. Ed. Sp., éducateur
Danielle BOLDUC, D.E.C., enseignante mathématiques
Jean COTE, Bacc., enseignant éducation physique, kinanthropologie
Hélène GAGNE, B.E.I., enseignante français et bibliothèque
Ginette GAUTHIER, D.E.C., Techniques, éduc. sp., éducatrice
Raynald GINGRAS, B.Péd., enseignant musique
Marc LAHAIE, D.E.C., éducateur, vie de groupe
Clara BOUFFARD-RODRIGUE, Br.B., D.E.C., enseignante, poterie
Louise TURCOTTE-COTE, B.E.I., mésadaptation, enseignante

Pour plus de précision, se référer aux Annexes A et B.

4. Plan de recherche

Les rencontres avec l'Agent de recherche du MEQ ont permis de déceler les intérêts particuliers du Ministère de l'Education dans les projets de recherche qu'il a autorisés et subventionnés. C'est sous toute réserve qu'ils sont transmis dans ce rapport, aucun document officiel n'ayant été communiqué aux chercheurs, sauf le Guide... dans l'esprit duquel les explications données par l'Agent de recherche semblent avoir été exprimées.

Ces intérêts touchent à deux éléments majeurs : l'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE et l'APPRENTISSAGE de l'AUTONOMIE. Ce sont ces deux pôles, interreliés par les intervenants et les élèves, qui nous ont portés à intituler ce rapport d'étape : "Un modèle d'intervention interdisciplinaire adapté à l'apprentissage de l'autonomie pour des mésadaptés socio-affectifs graves".

Si on se reporte aux OBJECTIFS SPECIFIQUES de l'Annexe B-3 de la "Proposition de recherche expérimentale à Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif" pour l'année scolaire 1980-1981, on pourra se convaincre que le Groupe de recherche et ses collaborateurs avaient bien prémédité le rapprochement entre les deux pôles mentionnés : L'INTERDISCIPLINARITE et l'AUTONOMIE.

4.1. Les intérêts du MEQ dans l'INTERDISCIPLINARITE

Le mouvement d'implantation de l'INTERDISCIPLINARITE dans les écoles où des intervenants de diverses spécialisations doivent intervenir auprès d'un même enfant d'une façon fréquente, voire quotidienne, est irréversible. Ce mouvement s'appuie sur le souci des responsables de l'éducation d'assurer une approche intégrale et intégrée dans l'éducation optimale de l'enfant, celui-ci devant chercher constamment à se rendre AUTONOME avec l'aide des facilitateurs des disciplines interreliées. Là-dessus le Rapport COPEX est clair.

Tel que déjà indiqué dans l'Annexe G du Rapport d'étape juin-décembre 1979, où l'étude des Diverses formes de disciplinarité a été présentée en vue de l'évaluation de l'INTERDISCIPLINARITE, aucune recherche systématique sur l'organisation, le fonctionnement et l'évaluation de l'interdisciplinarité, n'a encore été entreprise en EDUCATION. Ici, l'intérêt des chercheurs et du MEQ se rejoignent. Ces intérêts communs sont exprimés dans quatre points interdépendants.

4.1.1. L'organisation et le fonctionnement de l'interdisciplinarité, tels que vécus par les intervenants de Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif.

4.1.2. Les produits du travail interdisciplinaire dans tous les domaines pertinents, par exemples : idées, approches, stratégies, méthodes, techniques, etc...

4.1.3. Les instruments de mesure et d'évaluation fabriqués et expérimentés dans l'évaluation de l'interdisciplinarité.

4.1.4. La relation entre le travail interdisciplinaire et l'intervention auprès des enfants.

4.2. Les intérêts du MEQ dans l'apprentissage de l'AUTONOMIE

En septembre 1979, le Groupe de recherche s'est penché sur le problème, souvent oublié, de l'AUTONOMIE comme objectif terminal de l'éducation. Ce n'est qu'en décembre 1980 qu'il a été possible de précéder à l'étude théorique de l'autonomie. Mais déjà le Groupe de recherche avait esquissé un ensemble théorique estiné à servir de fondement à la fabrication de projets-tests.

L'autonomie peut être envisagée sour plusieurs angles : l'autonomie fondamentale, intermédiaire et avancée ou, encore, l'autonomie cognitive, affective, motrice, morale etc... A Val-Estrie, l'autonomie la plus généralement visée, mais non en exclusivité, est celle d'ordre affectif et social, c'est-à-dire l'autonomie psycho-sociale.

Il faut maintenant revenir au Guide avec le Plan de recherche. Il s'agit du paragraphe 4.1a qui se présente en quatre points : spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet ; identification des troubles majeurs et associés de la population cible ; moyens utilisés pour l'identification des troubles : tests, consultations, ...; année de la dernière évaluation.

4.1a. La clientèle (inclut b, c et d)

L'Annexe C présente les éléments majeurs du Profil scolaire des neuf (9) élèves qui constituent le Module 5.

Tous ces élèves sont des mésadaptés socio-affectifs graves. Quatre d'entre eux fréquentent les cours du Secondaire II; trois, ceux du Secondaire I; un, n'a pas de dossier scolaire disponible.

De plus, à la demande de l'Agent de recherche, l'Annexe D présente la Provenance de la clientèle : commission scolaire, école, centre, famille, organismes, etc...

Enfin, cette clientèle, avant d'être admise, est soumise à une procédure que les annexes E et F précisent en détail.

Ces annexes répondent, nous l'espérons, aux exigences du MEQ quant à l'identification de la clientèle.

4.1e. Organisation physique et humaine

L'organisation physique et humaine de Val-Estrie, est approximativement la même qu'en 1977. Se référer au Rapport de 1977.

4.1f. Les intervenants

Il s'agit uniquement des intervenants du Module 5, seuls impliqués dans la recherche longitudinale qui se terminera en août 1981.

La description du vécu de chaque intervenant comprend, entre autres choses, son rôle, la fréquence de ses interventions, les liens fonctionnels qu'il entretient avec ses supérieurs, ses collègues, les parents des élèves pour tout ce qui a trait à la rééducation.

C'est au paragraphe 4.4. du Guide... que sera décrit le Modèle d'intervention interdisciplinaire qui contiendra en somme tous ces renseignements.

Ce travail d'intervention interdisciplinaire s'appuie sur des documents inédits de Val-Estrie, que l'on trouvera en annexes :

Annexe G, Cheminement hebdomadaire

Annexe H, "Accompagnement"

Annexe I, Recours au retrait

Annexe J, Evaluation hebdomadaire

4.1g. Assiette horaire

Grosso modo, l'horaire de Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif, pour le Module 5, est assez semblable à celui des écoles régulières de la C.S.R.E..

L'emploi du temps des intervenants est amplement développé dans l'Annexe K : préparation, enseignement, évaluations, séances d'interdisciplinarité, comités, autres tâches hebdomadaires.

4.1h. Facteurs géographiques

Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif reçoit des élèves de la région desservie par la Commission Scolaire Régionale de l'Estrie. L'Annexe D, tel que déjà indiqué à la page 6 du présent rapport, donne les renseignements sur la provenance de la clientèle.

10. Identification du projet

Nom du responsable : Jacques Rouillard et Lise Deslauriers

Nom du chercheur : Antonio Le SIEUR

Signature du directeur général _____

Date de la signature _____

11. Résolution du conseil des commissaires

Numéro de la résolution _____

Date de la résolution _____

L'EQUIPE DE RECHERCHE

LAHAYE, Louise, attachée de recherche

B.Sc., en orientation scolaire et professionnelle
Scolarité de M.A. en voie d'achèvement en Fondements de l'Education
Intérêt en recherche sur les autonomies fondamentales, intermédiaires et avancées en éducation.
Attachée de recherche pour le développement d'un programme de sécurité au travail dans le cadre de l'enseignement professionnel de niveau secondaire.

RACINE, Serge, chercheur adjoint

B.A., M.A. (Ed.), Ph.E. (Ed.)
Professeur adjoint à plein temps, Section Mesure et Evaluation Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.
Spécialiste en mesure et évaluation en éducation.
Membre du Conseil de la Faculté des Sciences de l'Education.
Docimologue consultant pour la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, le Ministère de l'Education, l'Université Concordia et plusieurs organismes d'éducation.
Auteur de nombreux rapports, articles, tests en mesure et évaluation.
Membre du Groupe de recherche de la Mission MEQ-MAS en 1978-1979.
Chercheur adjoint pour la C.E.C.M. dans le projet-pilote de Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif.

Le SIEUR, Antonio, chercheur principal

B.A., B.Péd., M.A. (Ed.), Ph.D. (Ed.)
Professeur titulaire, à la retraite depuis le 1er juin 1980
Six (6) ans professeur à l'Université d'Ottawa.
Trois (3) ans professeur à l'Ecole Normale Secondaire de Montréal.
Seize (16) ans professeur à l'Université de Montréal.
Chercheur pour l'UNESCO de 1948 à 1953 dans le Pacifique-Sud.
Chercheur pour l'Agence Canadienne de Développement International en Afrique (Sénégal) de 1971 à 1973
Président de l'Association Canadienne des Chercheurs en Education.
Lauréat du Trophée ACE/WHITWORTH en 1979, comme chercheur le plus remarquable au Canada.
Auteur de livres, rapports, articles, tests, recensions, chroniques...
Chercheur principal des projets-pilotes de la Mission MEQ-MAS, de plusieurs commissions scolaires et du Ministère de l'Education pour l'enseignement professionnel.

LES INTERVENANTS

Nom et prénom	Dernier diplôme	Spécialisation	Rôle à Val-Estrie	Heures/sem.[a] d'intervention	Années d'expér.
BERGERON, Yolande	Bacc. kinanthropologie	Education phys.	Enseignante	4:30	3
BOLDUC, Danielle	B.E.I.	Troubles d'appr.	Enseignante	6:00	2
BOUFFARD-RODRIGUE, Clara	Brevet B, D.E.C.	Education spéc.	Enseignante	2:30	10
COTE, Jean	Bacc. kinanthropologie	Educ. physique	Enseignant	5:00	3
GAGNE, Hélène	B.E.I.	Mésadaptation	Enseignante	3:30	3
GINGRAS, Raynald	Br. A.	2ans Lic. ès L.	Enseignant	4:15	22
BOISVERT, Luc	D.E.C.	Tech. éd. spéc.	Educateur	37:30	2½
BERNARD, André	Bacc. psycho-éd.	Mésadaptation	Educateur	0:30	2
GARAND, Denis	C.E.C.	Mésadaptation	Educateur	0:30	10
GAUTHIER, Ginette	D.E.C.	Techn. éd. spéc.	Educatrice	0:30	6
LAHAIE, Marc	D.E.C.	Education spéc.	Educateur	0:30	4
TURCOTTE-COTE, Louise	B.E.I.	Mésadaptation	Enseignante	0:30	3

a. Les intervenants directs les plus impliqués dans l'interdisciplinarité auprès des enfants, sont au nombre de 6 ; il sont tous enseignants. Par contre, un éducateur s'implique à plein temps, soit en classe, soit en dehors.
De plus, quatre (4) éducateurs et une (1) enseignante sont impliqués occasionnellement, surtout pendant les heures de repos et de récréation.

Le profil scolaire et social de la clientèle[a]

No	Profil scolaire
1	Secondaire II. Voie allégée. Cours d'exploration.
2	Secondaire II. Cours d'exploration. Retard de 2 ans. A réussi français secondaire I. Maths d'appoint.
3	Secondaire I. Retard de presque 2 ans. Bon potentiel. Manque de motivation.
4	Secondaire I. Maths cours d'appoint, fin élémentaire. Commence secondaire. Agressif. Antisocial.
5	Secondaire I pour français 110 et maths 110. Peu motivé.
6	Classe de 6e année pour français et maths.
7	Ecole anglaise pendant 6 ans. Français et maths en récupération. Retiré de l'école pendant 2 ans.
8	Secondaire II régulier. 50% du temps absent. Quitte en janvier 80. Réussi français 120 et maths 110.
9	

a. Les neuf (9) élèves du Module 5 sont des mésadaptés socio-affectifs graves.

La provenance de la clientèle

No	Localité d'origine a	Milieu de vie b	Date d'admission	Dernière évaluation c	Remarques
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

a. ville, village, province, pays

b. famille, centre, foyer...

c. à Val-Estrie, Centre Psycho-éducatif

ANNEXE E

ENTENTES

DOCUMENT

DU

CENTRE DE READAPTATION SCOLAIRE

VAL-ESTRIE

la commission scolaire régionale de l'estrie

1977-12-09

CONTENU

1.0 Présentation

2.0 Critères d'admission

3.0 Dossier d'information

4.0 Modèle de lettre d'autorisation

5.0 Règles et procédures de fonctionnement du Comité d'admission du Centre de Réadaptation Scolaire.

Annexe

Politique de transport spécial à la Commission scolaire régionale de l'Estrie.

PRESENTATION

Le présent document, soumis à l'étude du Comité Permanent, se veut une suite à l'Entente entre la Commission Scolaire Régionale de l'Estrie et Val-Estrie Centre Psycho-Educatif de Watervill[illegible].

Le Centre de Réadaptation Sc[illegible]laire est né de cette entente et il veut posséder des critères et des procédures internes de fonctionnement pour le comité d'admission. De plus, il veut établir un processus de "retour à la vie normale" des élèves qui lui sont référés.

Le Centre de Réadaptation Scolaire veut répondre à des besoins réels de la Région économique No. 5 en regard de jeunes qui ont des difficultés de comportement et scolaire. Il veut offrir les avantages de rééduquer en applicant à la réadaptation scolaire un enseignement individualisé et une vie de groupe, afin de contrer les troubles du caractères et du comportement tout en maintenant le jeune dans son milieu naturel de vie.

L'action du Centre de Réadaptation Scolaire se situe à mi-chemin entre le milieu rééducatif et le milieu familial et offre des occasions favorables pour l'enfant et la famille de se "déconditionner" tout en favorisant une thérapeutique le plus près possible de la normalisation.

Le Centre est situé à une dizaine de milles de Sherbrooke et offre, par le biais du Plein-air, près de cinq cents acres de terrain en partie boisé et qui permettent des possibilités de plein air exploitées en toutes saisons.

Les environs sont paisibles, agréables et de cadre reposant. Nous comptons sur ces facteurs qui favorisent le rééquilibre les jeunes.

Nous souhaitons, par la mise en place de ces différents mécanismes d'organisation, pouvoir répondre aux besoins de ces jeunes en difficultés en apportant les "remèdes" nécessaires dans la mesure du possible.

Le Centre de Réadaptation Scolaire

VAL-ESTRIE | CENTRE PSYCHO-EDUCATIF

CASIER POSTAL 180
WATERVILLE, CTÉ COMPTON, P.Q.
TÉLÉPHONE: 837-2424

CENTRE DE READAPTATION SCOLAIRE (C.R.S.)

1.0 CRITERES D'ADMISSION

1.1 SEXE: Garçons et/ou filles: selon la composition des groupes.

1.2 AGE: 07 à 15 ans, au 1er octobre de l'année en cours.

1.3 APTITUDES INTELLECTUELLES

1.3.1 Lenteur intellectuelle;
1.3.2 Intelligence moyenne;
1.3.3 Intelligence supérieure.

1.4 TYPES D'INADAPTATION

Déviation socio-affective (1) unique ou associée à:

1.4.1 Troubles d'apprentissage (2);
1.4.2 Déficience physique intégrable;
1.4.3 Déficience auditive (3);
1.4.4 Déficience visuelle (4).

1.5 DUREE DE SEJOUR

Elle est dépendante de l'évolution individuelle du jeune et son séjour au C.R.S. serait normalement d'une durée de deux (2) ans.

1.6 CONDITIONS DE TRANSPORT

Suivant les politiques du transport de la C.S.R.E. et ce à l'intérieur des coûts admissibles.
(ANNEXE)

1.7 SOURCES DE REFERENCES

1.7.1 Commission Scolaire Régionale de l'Estrie

1.7.2 Les Commissions Scolaires Elémentaires du territoire de la C.S.R.E.

1.7.3 Centres d'Accueil de la région économique No.5

1.8 Le C.R.S. est un service complémentaire aux ressources offertes par l'organisme scolaire et le C.A., et en conséquence, toutes constituantes du réseau scolaire devraient envisager la ressource des classes pour mésadaptés socio avant d'entreprendre une démarche pour une admission au C.R.S.

(1) Déviation socio-affective

L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée, administrée par un spécialiste compétent, manifeste des problèmes de comportement affectif et sociale graves incompatibles avec la qualité des groupes scolaires réguliers, doit bénéficier de mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin.

(2) Troubles d'apprentissage

Plusieurs appellations courantes cherchent à désigner cette catégorie: troubles d'apprentissage; troubles de la perception; dyslexie; dyscaculie; dysorthographie; troubles du langage; dysfonction cérébrale; etc.

(3) Déficience auditive

L'enfant qui, sur la foi d'un examen approprié, administré par un spécialiste compétent, est déclaré demi-sourd: c'est-à-dire perte auditive se situant entre 25 et 80 décibels à l'écoute de la meilleure oreille.

(4) Déficience visuelle

L'enfant qui, sur la foi d'un examen approprié, administré par un spécialiste compétent, est déclaré demi-voyant: c'est-à-dire une capacité visuelle se situant entre 20/70 et 20/200.

Le dossier d'information est disponible à:

Val-Estrie, Centre de Réadaptation Scolaire
C.P. 180
WATERVILLE (Québec)
JOB 3H0

ANNEXE F

REGLES ET PROCEDURES

DE

FONCTIONNEMENT

DU

COMITE D'ADMISSION

DU

CENTRE DE READAPTATION SCOLAIRE

VAL-ESTRIE

la commission scolaire régionale de l'estrie

1- Règles et procédures de fonctionnement du Comité d'Admission du Centre de Réadaptation Scolaire

Référence: Article 3.0; 3.01.2; 3.01.3 de l'entente.

- Membres

Le Comité d'Admission est formé de trois membres:

C.S.R.E.: Le (la) Principal (e)

C.V.E. : Directeur des Services Professionnels

C.V.E. : Coordonnateur du C.R.S.

- Convocation

Le Comité est convoqué par le Directeur des Services Professionnels au moins sept(7) jours de calendrier avant la réunion.

Sont aussi convoqués à cette réunion, le répondant de l'élève et le psychologue du secteur scolaire fréquenté par le jeune.

- Lieu

Généralement le Comité tient sa réunion au C.R.S. à Waterville. Cependant pour certaines raisons majeures, il peut siéger ailleurs.

- Fréquence des réunions

Elles peuvent être de deux fois par mois et si nécessaire plus souvent.

- Quorum

Le Comité a quorum lorsque tous les membres ou leurs remplaçants ou leurs substituts sont présents.

- Confidentialité

Les délibérations du Comité d'Admission sont confidentielles.

- Transmission des décisions

Les décisions du Comité d'Admission sont transmises au requérant ou à son représentant et à la direction de l'organisme d'où origine la référence par le C.R.S.

- Procès-verbaux

Le coordonnateur tient ou fait tenir un procès-verbal pour chaque réunion.

- Invités

Le Comité peut inviter, si nécessaire, à titre de "consultants" des personnes susceptibles de l'aider dans l'accomplissement de sa tâche.

- Agenda type

1- Constatation des présences;

2- Lecture du procès-verbal de la dernière rencontre;

3- Questions concernant le procès-verbal;
(suite aux recommandations)

4- Etude des demandes de transfert, s'il y a lieu;

5- Etude des demandes d'admission;

6- Revision de la liste d'attente;

7- Date de la prochaine réunion;

8- Divers.

II- Procédures internes de fonctionnement pour l'étude d'une demande d'admission ou de transfert:

Référence: article 3.01.2, 3.01.3 de l'entente

1.0 Présentation de la demande:

Le D.S.P. présente la demande au Comité d'admission en énumérant par ordre les informations suivantes:

1.1 Identification de la référence

1.2 Date de la demande et identification du référant

1.3 Contenu du dossier

a) La nature de la demande: une admission, un transfert.

b) Description générale de la problématique que présente le sujet.

c) Histoire sociale de l'élève.

d) Evolution de l'élève.

e) Histoire médicale de l'élève avec lettre d'autorisation écrite des parents ou tuteur.

f) Histoire psychologique de l'élève avec permission écrite des parents ou tuteur.

g) Histoire intellectuelle de l'élève.

h) Rapport sommaire des acquisitions scolaire de l'élève par le professeur.

i) Histoire scolaire.

2.0 Etude de la demande

A la lumiere des informations reçues, le Comité étudie la nécessité d'une admission ou du transfert et met en place les mécanismes de réalisation.

3.0 Temps d'inscription ou de transfert à l'école

3.1 Au début du mois de mars de chaque année, le C.R.S. inscrit le ou les cas à l'école, selon les politiques établies par le M.E.Q.

3.2 Il peut arriver, après le temps d'inscription, qu'un élève soit orienté vers le C.R.S. ou vers une école. Le transfert se réalisera au début de septembre. Ce n'est qu'exceptionnellement qu'un élève sera transféré dans une école en cours d'année.

3.3 Le C.R.S. ne pourra intégrer d'élèves à partir de la fin de février jusqu'au mois de juin. Cependant, les demandes d'admission pourront être considérées pour la nouvelle année scolaire.

4.0 Retour à la vie normale

4.1 L'orientation d'un élève à la vie normale dans une école se discutera lors d'une rencontre dite discussion de cas d'orientation.

A cette rencontre seront présents:

- Les membres de l'équipe du C.R.S.;
- Le chargé de cas;
- Le psychologue scolaire du secteur où ira l'élève;
- Le directeur ou le représentant de l'école où ira l'élève.

Le C.R.S. présentera, par la même occasion, un bilan scolaire; lequel permettra un choix de cours.

4.2 Commissions Scolaires locales du territoire de la C.S.R.E.

Suite à l'orientation, le C.R.S. présentera le dossier de l'élève aux personnes suivantes:

- Un membre du personnel du service aux élèves ou éducatif de la Commission,
- Un membre de la direction de l'école envisagée;
- Un psychologue du secteur de l'école.

5.0 Suite à l'inscription

Avant le début de l'année scolaire, s'effectura l'admission de l'élève à l'école et pour se faire, les présences exigées sont:

- Les parents de l'élève;
- Le coordonnateur ou le représentant du C.R.S.;
- La direction de l'école (directeur ou adjoint);

6.0 Accueil

Dans la première semaine de septembre, une rencontre est fixée par l'école. Le coordonnateur ou le représentant du C.R.S. présente au professeur ou a l'équipe professorale, au psychologue du secteur, le sujet à intégrer dans l'école et dans la classe.

7.0 Support rééducatif

L'école qui a reçu un élève du C.R.S. peut compter sur la disponibilité du C.R.S., à la demande pour apporter un support à l'école et/ou au professeur.

8.0 Suivi (Follow up)

Un suivi annuel et administratif des élèves qui ont quitté le C.R.S. sera organisé afin de favoriser un réajustement et/ou une adaptation des procédures et des méthodes utilisées dans le cadre du Centre de Réadaptation scolaire de Val-Estrie.

* * * * * * * * * *

Approuvé par le Comité Permanent formé de six membres;

- 3 membres de la C.S.R.E.
- 3 membres de Val-Estrie, Centre Psycho-Educatif

ANNEXE G

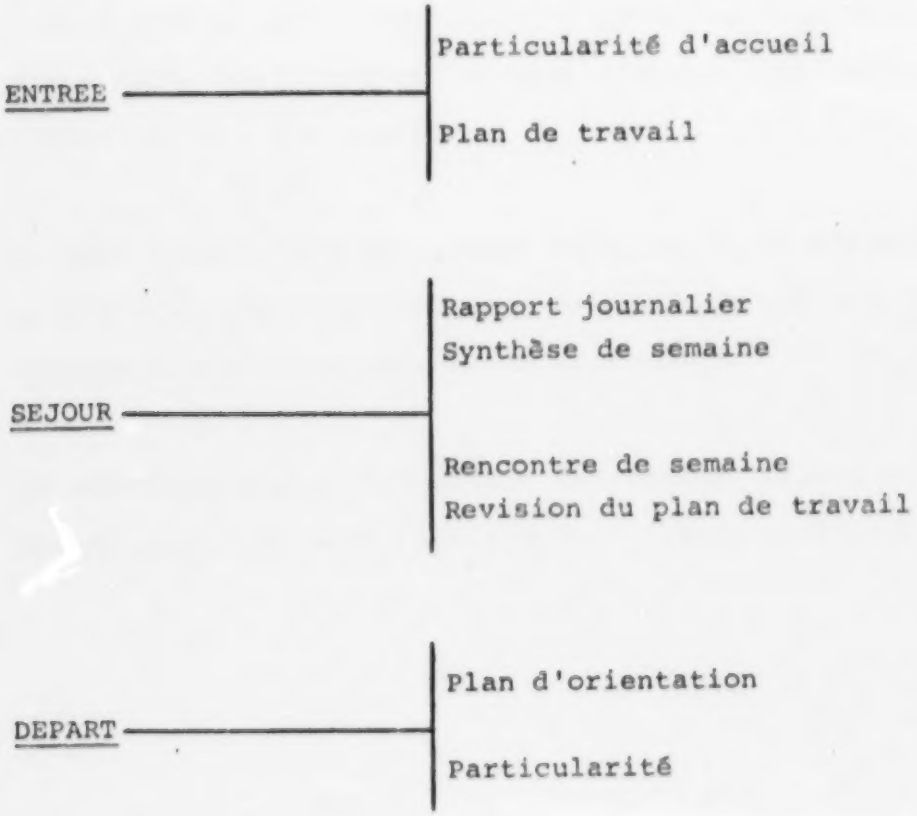
CHEMINEMENT HEBDOMADAIRE
INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE

PROTOCOLE DE TRAITEMENT

août 1978
Revisé: mars 1979

S C H E M A G E N E R A L

PROTOCOLE DE TRAITEMENT



PARTICULARITE D'ACCUEIL

Chaque module, selon son objectif spécifique, prépare d'une façon particulière, un mode d'accueil du bénéficiaire qui lui est confié.

Le bénéficiaire a droit, comme individu, à un accueil adapté à sa personnalité, donc dans chaque module, on tentera d'individualiser cette approche.

Le coordonnateur doit stimuler son équipe, afin que ce moment important soit planifié pour chaque bénéficiaire.

PLAN DE TRAVAIL

1.0- Le Plan de Travail est un outil qui nous permet de cerner la dynamique du bénéficiare, de se fixer des objectifs et d'y ratacher des moyens concrets afin d'en arriver à l'intérieur d'un temps déterminé à une modification du comportement.

2.0- Le Plan de Travail a pour but d'établir, dès le point de départ, la démarche des éducateurs, face aux interventions qu'ils entrevoient pour modifier le comportement, selon les besoins physiques, affectifs, cognitifs et sociaux du bénéficiaire, et ceci selon la responsabilité de chacun des intervenants.

3.0- Le Plan de Travail est tracé en collaboration avec le coordonnateur du foyer, le praticien social, l'éducateur-synthèse, le bénéficiaire*, le Directeur des Services Professionnels et tout autre intervenant significatif **.

4.0- Le Plan de Travail est tracé avant l'entrée du bénéficiaire ou au moment de son arrivée dans le module.

* A moins de contre-indication du D.S.P.

** Parents, professeurs, amis, éducateurs d'un C.A.

5.0- Pour la rédaction du rapport, l'éducateur-synthèse suivra le "cadre type" fourni par le Service de la Réadaptation et en fera parvenir copie au Directeur des Services de la Réadaptation et au Directeur des Services Professionnels.

RAPPORT JOURNALIER

Une évaluation sur chaque bénéficiaire, et ceci dans chaque module, doit être rédigée tous les jours par les éducateurs en présence officielle. Elle prend la forme de:

a) faits d'observation

b) cahier individuel

c) cahier de bord général

d) feuille journalière

e) etc...

tout dépendant de l'objectif spécifique et de la clientèle de chaque module.

La mise sur pied du système et le contrôle sont assumés par le coordonnateur, avec la collaboration de l'équipe du module.

SYNTHESE DE SEMAINE

Un éducateur est appelé à rédiger une synthèse de semaine de toutes les évaluations écrites ou verbales données sur le bénéficiaire et ce, à chaque semaine.

La modalité et le contrôle sont laissés au coordonnateur en collaboration avec son équipe.

RENCONTRE DE SEMAINE

L'éducateur-synthèse est appelé à rencontrer le bénéficiaire au moins une fois par semaine pour l'évaluation de son comportement, la remise d'un défi et un retour sur la semaine vécue.

L'éducateur se guide sur la "synthèse de semaine".

La modalité, le nombre et la personne désignée ainsi que l'accentuation particulière sont laissés à l'équipe en accord avec le coordonnateur du module.

REVISION DU PLAN DE TRAVAIL

1.0- La Revision du Plan de Travail est un outil qui nous permet d'évaluer et d'ajuster les objectifs et les moyens fixés pour continuer la démarche amorcée au plan de travail.

2.0- La Revision du Plan de Travail est réalisée à intervalle régulier, durant le séjour du bénéficiaire, soit 30 jours après son arrivée et par la suite à tous les 60 jours au maximum, durant une réunion convoquée par le coordonnateur où chaque intervenant concerné est présent.

3.0- Le Revision du Plan de Travail a pour but d'évaluer le travail accompli, de constater les résultats obtenus ou les limites atteintes, de clarifier les points obscurs et d'ajuster les objectifs face au bénéficiaire.

4.0- La Revision du Plan de Travail est tracée en collaboration avec le coordonnateur du foyer, le praticien social, l'éducateur-synthèse, le bénéficiaire*, le Directeur des Services Professionnels** et tout autre intervenant significatif ***.

* A moins de contre-indication du D.S.P.

** Le D.S.P. au besoin

*** Parents, professeurs, amis, éducateurs d'un C.A.

PLAN D'ORIENTATION

1.0- Le Plan d'Orientation est un outil qui nous permet d'évaluer le cheminement parcouru par le bénéficiaire et d'établir des mécanismes et des moyens concrets et réalisables, dans un temps donné, afin de faciliter son orientation face à un départ éventuel.

2.0- Le Plan d'Orientation a pour but de prévoir, selon la responsabilité de chaque intervenant, ce que nous devons réaliser avec le bénéficiaire pour qu'il puisse intégrer, dans les meilleures conditions et avec les plus grandes chances de succès, son foyer, sa famille d'accueil ou son appartement, et ce, selon ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux.

3.0- Le coordonnateur convoque, au moment opportun, le praticien social, l'éducateur-synthèse, le bénéficiaire*, le Directeur des Services Professionnels et les autres intervenants significatifs**

4.0- Pour la rédaction du rapport, l'éducateur-synthèse suivra le "cadre type" fourni par le Service de la Réadaptation et en fera parvenir copie aux Directeurs des Services de la Réadaptation et Professionnels.

* A moins de contre-indication du D.S.P.

** Parents, professeurs, amis, éducateurs d'un C.A.

PARTICULARITE DE DEPART

Tout comme à l'accueil, le bénéficiaire a droit, au moment de son départ concret, à un "spécial", que chaque module s'efforce de créer et d'individualiser si possible, selon sa personnalité.

Le coordonnateur doit voir à ce que soit respecté ce "moment privilégié" du bénéficiaire.

(Annexe - IV)

ANNEXES

ANNEXE - 1

PLAN DE TRAVAIL

(cadre type)

DATE:

RE:

NO:

DATE DE NAISSANCE:

INFORMATIONS

PERE-MERE-FOYER D'ACCUEIL: _____

ADRESSE: _____ TEL.: _____

RESIDENCE DE L'ENFANT: _____

_____ TEL.: _____

PRATICIEN: _____ TEL.: _____

PERSONNES PRESENTES

1. Obligatoires
   - Coordonnateur
   - Praticien social
   - Educateur-synthèse
   - Bénéficiaire concerné
   - Directeur des Services Professionnels

2. Facultatives
   - Autres intervenants

CONTENU

1. Problématique que présente le bénéficiaire
2. Objectifs visés
3. Moyens à mettre en place
   3.1 Par le bénéficiaire
   3.2 Par l'équipe
4. Date possible de fin de séjour (approximative).

ANNEXE - II

REVISION DU PLAN DE TRAVAIL

(cadre type)

DATE:

RE:

NO:

DATE DE NAISSANCE:

PERSONNES PRESENTES

1. Obligatoires
   - Coordonnateur
   - Praticien social
   - Educateur-synthèse
   - Bénéficiaire concerné
2. Facultatives
   - Directeur des Services Professionnels
   - Autres intervenants

CONTENU

1. Objectifs du plan de travail

2. Moyens mis en place pour réaliser les objectifs
   2.1 Par le bénéficiaire
   2.2 Par l'équipe

3. Cheminement du bénéficiaire face aux exigences du module

4. Evaluation des objectifs et des moyens mis en place et des résultats
   4.1 Par le bénéficiaire
   4.2 Par l'équipe

5. Réajustement des objectifs et des moyens

6. Date de la prochaine revision.

ANNEXE - III

PLAN D'ORIENTATION

(cadre type)

DATE:

RE:

NO:

DATE DE NAISSANCE:

PERSONNES PRESENTES

1. Obligatoires
   - Coordonnateur
   - Praticien social
   - Educateur-synthèse
   - Bénéficiaire concerné
   - Directeur des Services Professionnels

2. Facultatives
   - Autres intervenants

CONTENU

1. Objectifs du plan de travail ou objectifs revisés

2. Moyens mis en place pour réaliser les objectifs
   2.1 Par le bénéficiaire
   2.2 Par l'équipe

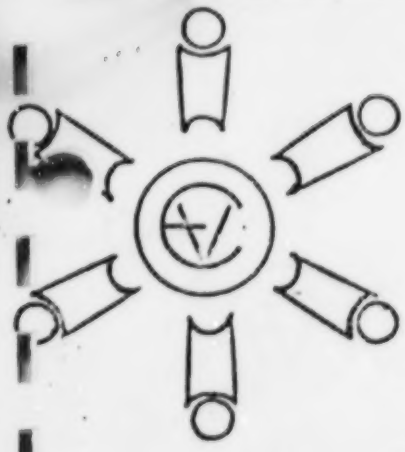
3. Evaluation des objectifs, des moyens et des résultats

4. Orientation prévue

5. Objectifs et moyens à mettre en place selon l'orientation prévue

6. Relance (follow-up)

7. Date de départ.



ANNEXE IV

FICHE DE DEPART

Le _____

NOM DU BENEFICIAIRE: _____

NO DE DOSSIER: _____ DATE DE NAISSANCE: _____

Le _____ 19__, _____

quitte le foyer de groupe _____, pour _____

_____

RAISONS: _____

_____

_____

_____

_____

Coordonnateur ou responsable

André Rodrigue, directeur des
Services de la Réadaptation

Laurent Boisvert, directeur des
Services Professionnels

ANNEXE H

INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE
"ACCOMPAGNEMENT"

INTERVENTION D'ACCOMPAGNEMENT

Octobre 1979

INTRODUCTION

Au centre de réadaptation scolaire Val-Estrie, on retrouve des professeurs spécialisés de la Commission Scolaire Régionale de l'Estrie et une équipe d'éducateurs qui oeuvrent ensemble auprès des jeunes mésadaptés socio-affectifs. Le travail des éducateurs et des professeurs vise la rééducation du comportement et la scolarisation en fonction d'une réinsertion scolaire à moyen terme (maximum 2 ans).

Les professeurs voient à préparer les programmes scolaires selon des objectifs et à les dispenser aux jeunes. Les éducateurs voient à assurer un support rééducatif à ces mêmes jeunes.

Aussi, lors de certaines activités, nous retrouvons un éducateur et un professeur en présence des jeunes. Il faut préciser ici, qu'il entre dans la tâche de l'éducateur d'accompagner les différents professeurs qui enseignent au sous-groupe dont il a la charge en tant qu'éducateur synthèse.

Aussi dans les pages qui suivront, nous nous arrêterons à donner la définition de l'accompagnement (team work), les objectifs visés par cette mesure et le rôle de l'éducateur à l'intérieur de celle-ci.

.../2

1. DEFINITION DE L'ACCOMPAGNEMENT (TEAM WORK)

L'accompagnement (team work) c'est la mise en commun des efforts de deux intervenants dont les talents et les connaissances sont complémentaires dans le but de préparer, d'ordonner, d'offrir et d'évaluer des situations et expériences de rééducation au niveau de l'apprentissage et du comportement (définition inspirée de celle de M. P. Heller sur le "team teaching").

2. OBJECTIFS DE L'ACCOMPAGNEMENT

Permettre à l'éducateur d'assurer la dimension rééducative auprès des enfants autant dans les activités spécifiques (scolaire, physique, expression) que lors des moments de vie de groupe (accueil, récréation, dîner, rencontre évaluation, départ).

Permettre à l'éducateur d'apporter la dimension rééducative lors de l'élaboration et de la présentation des programmes d'activités.

Permettre à l'éducateur d'avoir des relations étroites avec les professeurs dans l'action auprès des enfants afin d'assurer la mise en place d'interventions rééducatives communes, continues et stables.

3. ROLE DE L'EDUCATEUR EN ACCOMPAGNEMENT

- Insérer en collaboration avec les professeurs des éléments rééducatifs dans l'élaboration des programmes d'activités.

- Supporter concrètement le professeur face aux comportements des enfants en certaines occasions.

- Seconder le professeur face au respect des consignes quant au déroulement de l'activité (espace - temps - causalité).

- Supporter un jeune suite aux moyens d'intervention déterminés avec le professeur.

- Voir à informer et à poursuivre les objectifs et à appliquer avec le professeur les moyens prévus par le plan de travail de chaque jeune.

- Conseiller le professeur sur l'utilisation de techniques rééducatives appropriées en vue d'un meilleur fonctionnement du groupe aux activités scolaires, physiques et d'expressions.

- Discuter avec le professeur de l'évolution, de l'évaluation et du comportement des jeunes lors des activités afin de pouvoir faire ensemble les ajustements nécessaires selon les situations.

.../4

- Participer aux activités dans l'application des techniques d'apprentissage selon les activités spécifiques et à l'occasion réaliser lui-même les productions.

- Informer le professeur des rencontres avec la famille et le praticien social afin de le sensibiliser davantage aux problèmes vécus de l'enfant.

- Etre disponible au groupe et à l'individu:

  a) Auprès du groupe:

  Il arrive parfois, lors d'une activité spécifique que le groupe nécessite l'intervention d'un éducateur. Nous retrouvons sous ce thème, diverses situations se prêtant à ce genre d'intervention telles que:

  1. Absence de l'enseignant pour divers motifs.
  2. Groupe survolté nécessitant une intervention de retour au calme.
  3. Activités nécessitant la présence de plus d'un intervenant (beaucoup de matériel, nouveauté, activités spéciales, etc...).
  4. Situations difficiles à assumer et qui empêchent le groupe de fonctionner (exemple: suite d'une bagarre, conflit qui éclate, autorité remise en question, etc...).
  5. Autres

Bref, dans ce contexte, l'éducateur se doit d'être disponible au groupe sous sa tutelle et doit, dans chacune des circonstances, apporter une réponse adéquate au problème posé.

b) Auprès des individus:
Tout en étant et en demeurant disponible à un groupe donné, l'éducateur est en plus, à la disposition de chacun des individus de ce groupe. Les moments d'intervention sont de tout ordre et de nature quasie illimitée. Nous n'incluons pas à ce moment-ci le retrait de quelque nature que ce soit car nous y reviendrons dans un autre temps.

Ce que nous signifions par cette disponibilité à l'individu s'illustre au moyen de quelques exemples.

Cependant nous ne les notons que sur des bases purement indicatives car nous pourrions allonger la liste indéfiniment:

1. Jeune ayant besoin d'être rencontré afin de permettre d'éclaicir une situation.

2. Jeune ayant vécu une expérience malheureuse dans son milieu, laquelle empêche ce même jeune de bien fonctionner.

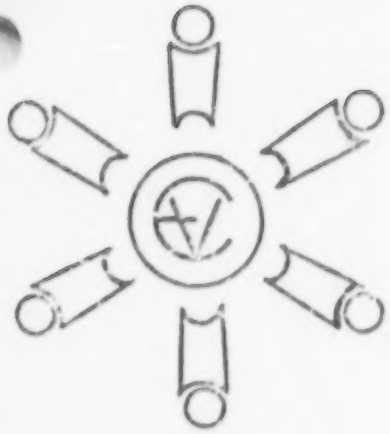
3. Jeune nécessitant la présence d'un adulte à ses côtés.
4. Jeune ayant besoin d'être motivé.
5. Jeune ayant besoin de soins médicaux (premiers soins).
6. Jeune ayant besoin de se confier à l'adulte, etc...
7. Autres.

Habituellement, le rôle de l'intervenant se situe au niveau d'un soutien et d'une aide à apporter au jeune qui nécessite l'intervention mais cependant, cette dernière peut être de tout ordre.

Un éducateur qui assume dans l'ensemble son rôle d'accompagnement permet finalement au professeur de pourvoir donner un enseignement plus efficace et une progression stable au niveau de l'apprentissage et il lui facilite l'établissement d'une relation positive avec le groupe et chacun des enfants du groupe. Il faut retenir toutefois que la valeur d'un travail d'équipe dépend entièrement de la bonne volonté des intervenants en relation surtout s'ils sont de formation différente afin de travailler pour le bien de l'enfant et non pour leur bénéfice personnel.

ANNEXE I

INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE
RECOURS AU RETRAIT
TRAITEMENT



INTERVENTION D'ACCES

Octobre 1979

L'ACCES: retrait

- Définition de l'accès
  - . types d'accès
- L'accès: retrait
  - . considérations générales
  - . utilisation du retrait
- Conclusion

L'ACCES

Définition générale:

L'accès est une attitude d'écoute que l'éducateur favorise pour aider le ou les bénéficiaire(s) dans un temps et un espace définis.

Types d'accès:

1. a) Accès retrait: proximité d'un adulte sécurisant permettant au jeune d'être retiré des stimulis provoquant son comportement.

   b) Accès-entrevue: temps de rencontre prévu ou non, qui permet un temps d'arrêt pour le jeune afin de mieux se connaître et d'évoluer et favoriser une prise en main de sa situation.

2. Accès-disponibilité: prise en charge d'un ou plusieurs jeunes qui pour diverses raisons ne peuvent intégrer le groupe-classe (accompagnement).

3. Accès-activité: disponibilité de l'éducateur au cours des activités (accompagnement).

- 0 - 0 - 0 - 0 - 0 - 0 - 0 - 0 -

L'ACCES

Il arrive, à l'occasion, que le comportement d'un jeune nécessite son retrait de l'activité.

Quoique pouvant être utilisé de façon répressive, le contexte du C.R.S. exige que cette mesure soit employée, selon des critères bien définis impliquant que le retrait permette un retour rapide à l'activité dans les meilleures conditions possibles.

Définition générale de l'accès et types d'accès

Le retrait se divise en deux (2) secteurs importants et qui ne peuvent se dissocier:

- Considérationsgénérales
- Utilisation du retrait.

1. Considérationsgénérales

Le retrait se doit d'être utilisé selon des données professionnelles précises qui permettent que cette mesure apporte les résultats que nous escomptons lors de sa mise en place. Nous retrouvons donc quatre considérations générales couvrant ce secteur:

a) Progression dans les techniques
b) Insertion de la mesure dans un programme global
c) Gradation de la mesure
d) Supervision de la mesure

a) Progression dans la mesure

Avant même d'utiliser le retrait, nous devons utiliser les techniques de manipulation connues. Ce sont

.../3

des techniques dites légères. Ce qu'il faut éviter c'est l'utilisation automatique de la technique de bout de ligne. Il est évident que l'on ne peut pas toujours tenir compte de cette condition et qu'évidemment certaines solutions nécessitent l'emploi des grands moyens. C'est à l'adulte intervenant de juger la situation.

b) Insertion de la mesure dans un programme global

Le retrait doit tenir compte dans son utilisation de plusieurs éléments. Le tout doit s'effectuer en accord avec les modalités, les principes et les objectifs sous tendus par le C.R.S. D'autre part, cette mesure se doit d'être ajustée aux composantes du plan de travail de chacun des étudiants. C'est pourquoi, il est important que le retrait s'insère bien dans l'ensemble des données que comporte notre travail en milieu scolaire et qu'il respecte bien la dualité de chacun des étudiants fréquentant le C.R.S.

c) Gradation de la mesure

Nous avons employé plus tôt le terme techniques légères. A ce stade-ci, nous devons introduire la notion de gradation dans l'utilisation de ces moyens, cependant il est bon de noter que le crescendo progressif de techniques peut être différent d'un individu et d'une situation à l'autre. Par exemple:

- l'humour
- la proximité
- injection d'affection
- ignorance intentionnelle
- avertissement
- rencontre
- retrait dans la pièce
- retrait court, prolongé
- exclusion, etc...

Tout cela dans le but bien avoué de faire en sorte qu'on en arrive à mettre fin au comportement inadéquat dès l'utilisation des premiers paliers d'intervention.

d) Supervision de la mesure

Le retrait n'aurait aucune signification rééducative si nous ne mettions pas en place des moyens visant le contrôle de l'efficacité du moyen. Une vérification constante, l'analyse du rendement, l'observation des résultats obtenus ainsi que des graphiques d'utilisation sont autant de points qui se doivent d'être cernés périodiquement.

2. Utilisation du retrait.

Tenant compte des considérations générales édictées plus avant, nous devons considérer plusieurs formes de retraits possibles. A cet effet, nous délimitons quatre (4) grands thèmes généraux qui définissent bien les formes de retraits et les circonstances qui amènent son utilisation.

a) Moyen thérapeutique
b) Moyen rééducatif
c) Moyen préventif
d) Moyen sécuritaire

a) Moyen thérapeutique

Il arrive que lors de la rédaction du plan de travail, les intervenants concernés définissent que le retrait se doit d'être utilisé comme moyen précis afin de répondre à un objectif donné. Nous retrouvons donc sous l'étiquette "moyen thérapeutique" ces modes d'intervention.

b) Moyen rééducatif

Jeune insensible aux approches courantes; jeune imperméable aux sollicitations habituelles; besoin d'introspection; temps d'arrêt, conséquence à un acte.

c) Moyen préventif

- Eviter un passage à l'acte;
- Mettre fin à une suite de comportements négatifs;
- Décontamination;
- Anxiété véhiculée;
- Agressivité refoulée;
- Peurs et phobies;
- Coups durs (incapacité d'assumer);
- Situation à tirer au clair.

d) Moyen sécuritaire

- Individu en danger dans un groupe;
- Groupe en danger à cause d'un individu;
- Jeune provoquant de façon abusive;
- Agressivité extrême;
- Crise;
- Bris de matériel.

Carence de moyens

- Intervenants dépassés par les évènements;
- Manque de moyens physiques, etc...

C O N C L U S I O N

L'accès, il faut le noter, doit s'insérer dans l'ensemble des mécanismes mis en place. Par exemple les données qui régissent une véritable implication du personnel enseignant à l'Accès se retrouvent beaucoup plus au niveau du travail d'accompagnement car c'est là que s'effectue le véritable travail en équipe.

De plus, l'efficacité du système de l'accès implique que l'éducateur se doit de bien connaître son groupe et chacun des jeunes le composant afin d'être en mesure d'apporter la réponse la plus appropriée à la difficulté rencontrée.

Donc, il est important de bien dissocier chacune des composantes de l'Accès afin de bien tenir compte des individus des groupes, des programmes scolaires, des objectifs à poursuivre et des moyens mis en place.

SYSTEME D'EVALUATION

CENTRE DE READAPTATION SCOLAIRE

Présenté par:
L'EQUIPE DU C.R.S.

VAL-ESTRIE
Waterville
Revisé en Janv. 81

Au début du mois de novembre '77, l'équipe constate de la nécessité d'organiser un système d'évaluation afin de doter les élèves de points de repère. Nous avions travaillé depuis septembre sans aucun moyen particulier. Après une semaine de réflexion, un professeur propose l'utilisation du système de cotation de Val-Estrie du 20 octobre 1972 appliqué durant plusieurs années par l'Institution. La philosophie de ce document est acceptée; quoique l'application technique doit être adaptée à nos besoins et tenir compte de notre vocation de milieu scolaire-centre de jour.

De ce système nous conservons les critères d'évaluation. Cependant le mot cotation est remplacé par celui d'évaluation; la cotation faisant appel à des chiffres.

Dans l'esprit que nous voulons transmettre nous désirons effectuer le moins de chiffres possible afin de les remplacer par des appréciations à contenu verbal.

Dans un premier temps, nous avons procédé uniquement par graphiques. Puis, par la suite, nous nous sommes aperçus que ceci était vague et complexe à compiler. Nous avons alors songé à transposer les graphiques journaliers et les synthèses hebdomadaires en chiffres. L'évaluation, sur le champ avec l'élève, conserve les principes initiaux soit l'appréciation par thèmes des valeurs qui, en fin de journée, sont convertis, pour la compilation en chiffres. Cette compilation s'effectue à tous les jours pour en arriver à établir une moyenne de rendement à la fin de semaine. Ceci nous permet d'évaluer l'élève en terme de réussite ou de non réussite dans la présentation globale de la semaine. Par la suite, nous ajoutons à ceci la synthèse hebdomadaire du groupe ainsi que:

a) le tableau des réussites;
b) la compilation individuelle (moyenne).

Tout ceci peut paraître complexe, mais il n'en demeure pas moins que ces tableaux nous présentent des images, où nous pouvons détecter des phénomènes individuels ou de groupes. Ils nous permettent de suivre l'évolution de l'enfant, du groupe et des sous-groupes selon les différentes périodes de l'année ainsi que de constater les interactions dûes à des changements.

Avec ce système d'autres complications étaient à prévoir. Et, elles sont venues de la part des personnes utilisant cet outil. En effet, avant de laisser détériorer la valeur de ce système, tout autre autre système aurait eu le même sort, il a fallu s'arrêter pour informer les gens en égard de l'utilisation adéquate et rationnelle de l'instrument afin d'être au même diapason. Le rappel est assez simple si l'on considère qu'un mot a sa signification pour désigner telle chose plutôt qu'une autre. Le terme valeur est simple à intérioriser, ce qui est plus difficile à comprendre ce sont les tendances que l'on pouvait développer avec le système.

Ce retour a eu des effets choquants sur certains élèves parce qu'ils avaient développer une fausse perception dans la façon d'être évalué. Mais ceci s'est avéré de courte durée dû au fait sans doute que l'évaluation évoque la réalité et qu'elle reflète aussi fidèlement que possible l'image comportementale de l'élève.

Ce système d'évaluation a évolué depuis sa mise en application, tant en fonction des besoins que dans son utilisation pratique. Nous ne croyons pas qu'il ait atteint sa maturité, il y a encore place à des modifications. A l'heure actuelle, il répond à nos besoins et nous le croyons valable dans ce que nous appelons évaluation de l'élève.

TRAVAIL SUR LE SYSTEME D'EVALUATION

1. Généralités:

> "L'évaluation est un instrument qui favorise le processus de socialisation (...) en soulignant les modalités d'action qui traduisent les devoirs sociaux du jeune et lui rapportent les droits qui y sont rattachés. L'évaluation devient ainsi une logique d'action." (1)

La société comporte des exigences, quelqu'en soit notre vision, il en demeure que ces exigences font partie d'un code encore accepté par la majorité. C'est grâce à l'évaluation qu'on amène lentement l'enfant à saisir que tel ou tel comportement est en marge ou aussi en fonction de ce code. C'est au jour le jour, dans une régularité admise et pratiquée par tous que l'enfant pourra au début réajuster ses comportements, pour en venir plus tard à intérioriser les valeurs sous-jacentes, véhiculées par le personnel.

> "Il importe de se rappeler que l'évaluation est un apprentissage et qu'elle ne devient efficace que si l'on est intérieurement convaincu de la structure et pleinement imbu de son esprit." (2)

Il est clair que pour véhiculer, ou faire accepter une valeur, ou un code, qu'il faut d'abord et avant tout avoir soi-même fait cette démarche d'acceptation, d'intériorisation personnelle.

Il serait paradoxal qu'un éducateur tente de véhiculer un code ou une valeur dont il n'a pas d'abord pris connaissance, dont il ne comprend pas la portée, ou dont il ne peut personnellement endossé les répercussions.

(1) Guindon, Jeannine, Les Etapes de la Rééducation, Editions Fleurus, Paris, 1971, P. 102

(2) Centre Val-Estrie, Structure Rééducative, Waterville, 1972, P. 07, 3.2

Les jeunes "accepteront" un code dans la mesure ou celui-ci sera accepté, pratiqué, par l'ensemble du personnel de la maison. Sinon, les quelques "portes ouvertes" à la fuite, ou au biaisement seront déjà trop suffisantes pour inhiber le travail de la majorité du personnel.

> "Cela exigera vraiment une forte collaboration d'équipe où chacun aura son boulot à faire, sinon, les enfants, dont nous avons la responsabilité et qui sont maîtres dans l'art de déjouer et de jouer sur les situations, nous filerons entre les doigts sans que l'on soit parvenu à une juste rééducation en modifiant leur comportement en profondeur." (3)

2. Ce qu'elle est:

> "Un tel instrument cache quelque danger. Il suffirait de l'utiliser sans précaution pour bloquer le processus de rééducation au lieu de le susciter. Elle doit, éventuellement, permettre au jeune d'évaluer ses propres actions, en fonction des objectifs à poursuivre dans son étape d'acclimatation." (4)

L'évaluation, ou son application doit être une image fidèle du comportement, un miroir qui reflète l'agir de l'enfant. C'est une photo de lui-même, ou de ses comportements dans un temps donné qu'on lui fait développer lentement, et qu'on lui montre ensuite.

"C'est souvent à l'occasion d'un dialogue établi à partir des évaluations que l'éducateur pourra aider le jeune à percevoir ces valeurs."

(3) Centre Val-Estrie, Structure Rééducative, Waterville, 1972, P. 08, 3.3

(4) Cuindon Jeannine, Les Etapes de la Rééducation, Editions Fleurus, Paris, 1971, P. 102-103

L'évaluation est une vérification régulière et quotidienne, et pour le jeune et pour l'éducateur, des valeurs préconisées par le Centre. Selon Boscoville, les valeurs sont émises par le code, perçues et vérifiées par l'évaluation et enfin vécues par les évènements quotidiens.

Il faut retenir que l'évaluation est un moyen pour le jeune de "visualiser" globalement ou en détails, selon le cas, son ou ses comportements durant une activité.

3. Esprit

"La valeur citée par l'intervenant sur le comportement de l'enfant, tient compte de la réalité en jaugeant par des termes de valeurs."

En fait, le garçon est évalué sur des termes de valeurs simples, tels: excellent, très bien, bien, passable, mauvais. Ces termes se rattachent à chaque critère évaluable tel que la ponctualité, la propreté, le matériel, le langage, le respect, la procédure et la production. Nous verrons plus loin la définition de chaque critère.

L'évaluateur doit tenir compte de l'enfant et de ses capacités. L'évaluation n'est point faite en comparaison avec ses pairs, mais en fonction de lui-même. Elle ne doit pas être punitive, mais réaliste. Ceci permet à l'enfant de saisir des normes et lui fait voir l'appréciation de l'adulte face à son comportement. C'est également un rappel au cadre de normalité.

Après chaque période (activité) le responsable de l'activité doit faire l'évaluation de celle-ci avec chaque enfant.

Dans une première phase (acclimatation) l'adulte fait l'évaluation et l'enfant assiste. Dans cette phase l'enfant apprend les normes qui régissent la réalité de l'activité en fonction toujours des exigences et

de ses capacités.

Dans une deuxième phase (contrôle) l'enfant participe à son évaluation afin de mettre en pratique ses acquisitions face aux normalités et ses capacités.

Dans une troisième phase, (production) l'enfant fait son évaluation, l'adulte approuve.

Dans une quatrième phase, l'évaluation comme telle est enlevée. A cette phase on parlera d'échange.

4. Critères

> "Le choix de nos critères d'évaluation est fait à partir de la représentation mentale que toute personne a de la réalité et que Piaget (1947) a décrit dans son étude portant sur "la construction du réel chez l'enfant."
>
> La perception qu'un sujet a de la réalité s'effectue toujours à travers le développement qu'il a des notions d'ESPACE, de TEMPS, d'OBJET et de CAUSALITE." (5)

Il est important de rappeler que la ponctualité ne se rattache pas seulement au critère temps , mais qu'elle se rattache aussi au critère espace.

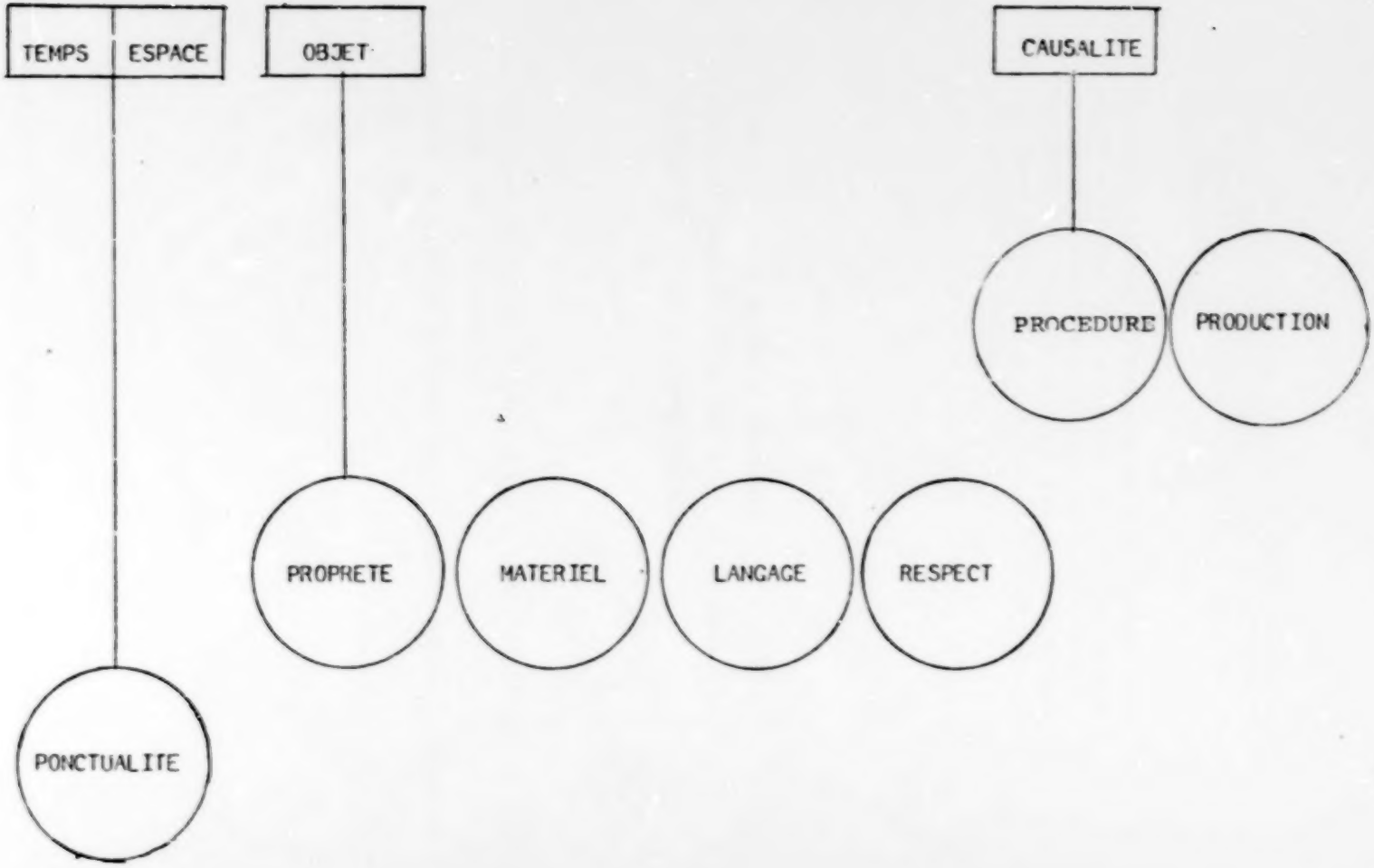
Propreté, matériel, respect et langage réfèrent au critère objet .

Quant à la procédure et la production, ils ont comme point d'attache la causalité.

Chacun de ces points sera vu séparément.

(5) Centre Val-Estrie, Structure Rééducative, Waterville, 1972, P. 10

CRITERES (schéma)



...7

"L'un des objectifs du Centre de Réadaptation est de restreindre l'espace vital du garçon pour mieux le conditionner au niveau de l'espace vécu." (6)

"Un autre objectif important de rééducation consiste à le resituer dans une perspective temporelle en l'adaptant à un programme d'activités structurées, dans un horaire précis déterminé et toute organisation matérielle située dans des espaces de temps." (7)

La ponctualité

Utilisation du temps prescrit

- Etre à l'heure au local indiqué;
- Demeurer dans le local le temps prévu pour l'activité;
- Quitter le local au temps indiqué

Utilisation du local prescrit

- Utiliser l'espace (local) suivant l'utilisation prescrite par l'éducateur;
- Faire le travail demandé dans l'espace (local) déterminé à cette fin.

(6)-(7) Centre Val-Estrie, Structure Rééducative, Waterville, 1972, P. 11

"On entend par objets toutes les choses ou les personnes avec qui le garçon vient en inter-relation par son comportement." (8)

Sur lui-même;

Sur l'éducateur;

Sur le matériel mis à sa disposition;

Sur le matériel personnel ou appartenant à d'autres;

Sur toute personne intervenant directement ou indirectement durant l'activité.

Utilisation adéquate du matériel mis à sa disposition

Respect du matériel mis à sa disposition, le remettre dans le même état que reçu.

Langage correct

Sacre (sans conotation morale)

De lui-même

Des compagnons

De l'éducateur

De toute personne intervenant directement ou indirectement durant l'activité.

Normalement ce critère est facilement perçu par les éducateurs et plus facilement percevable à l'évaluation, par les enfants.

(8) Centre Val-Estrie, Structure Rééducative, Waterville, 1972, P. 12

"Le critère procédure, ici, réfère directement à la façon prescrite pour faire une tâche demandée, apprendre une notion, réaliser une production, apprendre un mouvement, etc..., que la consigne soit verbale ou écrite.

Manque à ce critère un garçon qui ne respecte pas toute la démarche prévue par l'éducateur pour effectuer une tâche." (9)

"On entend par production ou apprentissage la qualité du travail ou du rendement fourni par le garçon conformément aux défis d'étape de rééducation posés par les éducateurs.

Il va de soi que l'éducateur insistera davantage sur ce critère au fur et à mesure que le garçon avancera dans ses étapes de rééducation." (10)

Il faut ici, insister sur la "qualité" de la production fournie et non sur la propreté ou la quantité. Le jeune qui fournit

(9)-(10) Centre Val-Estrie, Structure Rééducative, Waterville, 1972, P. 13

un travail ou un rendement qui n'est pas digne de ses capacités, ou de ses possibilités ne donne donc pas une production dite de qualité. Il est important de bien faire la distinction entre quantité et qualité.

Normalement la quantité de travail ou de rendement est une des exigences faisant déjà partie de la démarche prescrite par l'éducateur.

5. L'évaluation

Après l'activité

Avec l'enfant

"En somme, l'évaluation sert de point de repère parce qu'elle reflète le comportement individuel face aux valeurs sociales préconisées par le code. Toute activité est évaluée en présence du jeune par l'éducateur, (...)." (11)

En conclusion:

"Pour ressentir comme sécurisante une vie qui offre tant de nouveauté et exige un tel changement dans les habitudes de l'adolescent, le sentiment de la STABILITE est INDISPENSABLE." (12)

(11) Guindon, Jeannine, Les Etapes de la Rééducation, Editions Fleurus Paris, 1971, P. 102

(12) Guindon Jeannine, Les Etapes de la Rééducation, Editions Fleurus Paris, 1971, P. 106

L'EVALUATION EN IMAGE:

- Evaluation journalière
- Evaluation de la semaine
- Tableau d'affichage hebdomadaire
- Dossier individuel
- Grands tableaux d'affichage cumulatif (2 parties)

L'évaluation en image

Dans le but de bien saisir les prochaines pages, des feuilles de cas fictifs ont été dressées. Un nom est à surveiller dans la démarche totale, soit celui de Jacques Léger.

Également, il faut expliquer qu'une réussite se lit en chiffres et en valeurs. En chiffre, elle est représentée par 30 et plus. En valeur, elle est représentée par: bien, très bien, excellent. On peut les constater à chaque activité par les valeurs et à la fin de la journée en chiffre. Les cercles autour des moyennes symbolisent une non-réussite.

Même si le garçon n'a pas réussit dans un critère lors d'une activité, il peut réussir sa journée dans le même critère lors de la moyenne de journée.

Et de même, s'il n'a pas réussit dans un critère, dans sa moyenne de journée, il peut réussir sa semaine dans ce même critère lors du profil de la semaine.

Le résultat important pour l'enfant étant le résultat de la semaine sur sept (7) critères; l'enfant travaille toute la semaine sur ses faiblesses. Cette forme lui permet de travailler tranche par tranche dans un objectifs global.

Une réussite de semaine se voit lorsque l'enfant atteint une moyenne de 30 et plus dans les sept critères.

Voici un exemple de trois semaines:

Critères	Ponc.	Prop.	Maté.	Lang.	Resp.	Proc.	Prod.
Semaine A	(29)	30	31	(28)	(29)	30	31
Semaine B	32	31	32	(29)	30	31	32
Semaine c	31	30	32	30	30	31	32

Les semaines A et B ne sont pas réussies mais, par contre, la semaine C est réussie car l'enfant a atteint une moyenne de 30 dans les sept (7) criteres.

1. L'évaluation journalière

A chaque jour une feuille "Evaluation de la journée" est attitrée à chaque enfant. Elles sont toutes regroupées en groupe scolaire. Un enfant de chaque groupe porte ces feuilles avec lui d'activité en activité.

A chaque activité, cette évaluation est faite en présence de l'enfant. A partir des termes de valeurs:

- Excellent;
- Très bien
- Bien
- Passable
- Mauvais

à la fin de la journée, une moyenne chiffrée est établie à partir de ces graphiques de rendement aux activités. Les chiffres donnés sont pris à partir d'un tableau pré-calculé (annexe A). En compilant le rendement total pour chaque critère dans les neuf (9) activités.

Les remarques explicatives sont faites a chaque activité. La moyenne faite, il ne reste qu'à ressortir la ou les majeures des remarques; et par la suite, encercler les rendements inférieurs à 30; 30 étant une réussite.

N.B.: Ce type de feuille sert à la première et deuxième étape (voir page 6).

EVALUATION DE JOURNEE — DATE: 7 juin

NOM: Jacques Léger — GR.: R-02

ACTIVITE	VALEUR	PON.	PROP.	HAT.	LANG.	RESP.	PROC.	PRO.	REMARQUES
ARRIVEE	Exc. tr.b. bien pass. mau.	—	—	—	—	—	—	—	Transport valable
1. FRANCAIS	exc. tr. b. bien passa. mauva.	—	—	—	—	—	—	—	C'est bien, répond aux exigences
2. POTERIE	exc. tr.b. bien pass. mauv.	—	—	—	—	—	—	—	Travail proprement Fait attention au matériel
3. POTERIE	exc. tr.b. bien pass. mauv.	—	—	—	—	—	—	—	Bon travail Petite altercation avec René
TIER	exc. tr.b. bien pass. mauv.	—	—	—	—	—	—	—	Manque de respect envers l'adulte
4. MUSIQUE	exc. tr. b. bien pass. mauv.	—	—	—	—	—	—	—	Très bonne participation Bon rendement, Bravo!
5. MATHEMAT.	exc. tr. b. bien pass. mauv.	—	—	—	—	—	—	—	-------
6. EUDCATION PHYSIQUE	exc. tr. b. bien pass. mauv.	—	—	—	—	—	—	—	Tarde à mettre ses souliers Traine au jeu
RETOUR	Exc. tr. b. bien pass. mauv.	—	—	—	—	—	—	—	Respecte bien les consignes.
MOYENNE		(29)	31	31	(29)	(28)	32	31	RAPPORT JOURNALIER Faiblesse au niveau du respect et du langage.

2. Evaluation de la semaine

Chaque journée étant compilée, on fait l'"Evaluation de semaine". Chaque moyenne de journée est alors entrée sur cette feuille avec les majeures (remarques).

A la fin de la semaine, on fait le profil de la semaine à partir des journées en faisant la moyenne de semaine. On détermine le défi à partir des majeures (remarques).

N.B.: La note 25/35 a été rajoutée afin de faire voir la capacité de réussite.

Là, également, on se sert d'un tableau pré-calculé afin d'accélérer la compilation.

Voir annexe D.

Ces feuilles synthèses complétées sont les seules que nous conservons. Celles-ci sont présentées aux enfants lors de la réunion de groupe au début de la semaine suivante.

EVALUATION DE LA SEMAINE

NOM: Jacques Léger DU 5 AU 9 juin 19 ___

GR.: R-02 NOTE: 25/35

	VALEUR	Ponc.	Prop.	Mat.	Lang.	Resp.	Pro.	Pro.	REMARQUES
LUNDI		30	30	30	30	(28)	(27)	(25)	Semble très fatigué aujourd'hui
MARDI		30	31	32	30	30	32	34	Bonne journée dans l'ensemble
→ MERCREDI		(28)	31	31	(28)	(27)	32	31	Faiblesse au niveau du respect et langage
JEUDI		31	32	30	(28)	(27)	34	35	Respect et langage
VENDREDI		31	(28)	30	30	30	30	(28)	Très agité Difficulté à se contenir dans l'après-midi
PROFIL DE LA SEMAINE		30	30	30	(29)	(28)	31	30	

DEFI: Fais attention à ton langage et au respect envers les autres.

...17

3. Tableau d'affichage

On transcrit les profils de semaine de chacun des enfants sur une feuille avec les défis de chacun. Cette feuille est affichée toute la semaine dans l'unité de vie. Elle sera remplacée par celle de la semaine suivante.

N.B.: Pour la suite de la démarche, le cas de Jacques L est en tête de liste.

. EVALUATION DE SEMAINE

GROUPE: Routier 2 et 3 SEMAINE: 5 au 9 juin

NOMS	Ponc.	Pro.	Mat.	Lang.	Resp.	Proc.	Prod.	REMARQUES - DEFI
GROUPE 2								
Jacques L	30	30	30	(29)	(28)	31	30	Fais attention à ton langage et au respect
Robert T.	30	30	32	31	31	31	32	
Denis F.	31	31	(28)	(26)	(27)	33	33	
Marc L.	32	30	30	(27)	30	(28)	(29)	
Mario L.	30	30	(29)	30	31	30	31	
Marcel D.	32	30	31	30	30	32	32	
GROUPE 3								
Serge D.	30	31	33	34	32	33	35	
Robert B.	30	31	34	30	32	32	32	
André T.	30	30	30	30	30	31	31	
André V.	32	30	30	31	30	(28)	(27)	
Alain G.	30	30	30	32	32	34	34	
Daniel C.	(29)	30	30	(29)	(27)	(28)	(28)	

4. Dossier individuel

Dans le dossier de rendement de chaque garçon, on introduit à chaque semaine la feuille "Evaluation de la semaine". Dans ce dossier, une feuille cumulative reçoit la moyenne de chaque semaine.

Cette feuille est peut-être superflus pour certains, mais elle est très utile. Elle sert de vue d'ensemble et elle nous permet de voir les changements majeurs.

DOSSIER INDIVIDUEL

NOM: Jacques I GROUPE: 2

SEMAINE	Ponc.	Prop.	Maté.	Lang.	Resp.	Proc.	Prod.	REMARQUES
13 au 17 mars	32	30	31	31	31	32	32	Première semaine au Centre
20 au 24 mars	33	33	33	33	34	33	34	
27 au 31 mars	30	31	30	30	30	(29)	31	
3 au 7 avril	(27)	30	30	(28)	(29)	(29)	30	
10 au 14 avril	(28)	30	(28)	(25)	(25)	(28)	(28)	
17 au 21 avril	30	30	(28)	30	(28)	31	31	
au 28 avril	30	31	(29)	(28)	(28)	(29)	30	
1 au 5 mai	31	31	32	32	31	33	33	Changement de groupe
8 au 12 mai	30	32	31	(29)	(28)	32	32	
15 au 19 mai	30	30	(29)	(29)	(28)	31	31	
22 au 26 mai	31	32	31	30	31	30	31	
29 mai -2juin	31	32	31	(29)	(27)	30	31	
5 au 9 juin	30	30	30	(29)	(28)	31	30	Semaine #13
12 au 16 juin								
au 22 juin								

5. Grands tableaux d'affichage cumulatif (2 parties)

La dernière phase est utilisable au jugement de l'équipe. Cela consiste en un tableau de réussite (sans chiffre) indiquant à l'enfant ses réussites ainsi que la quantité de celles-ci.

Ce tableau est en deux parties:

a) Hebdomadaire

A chaque semaine on inscrit sur la semaine correspondante, si celle-ci est réussie ou non.
Les carreaux pleins indiquent une réussite, les carreaux marqués d'un X indiquent que la semaine est non réussie, les carreaux marqués d'un A indiquent une Absence et les carreaux marquée d'un D, indiquent un Départ.

b) Réussites cumulées

Dans ce tableau, on peutvoir de façon rapide le nombre de réussites de façon globale et rapide. Il sert également de stimulation.

N.B.: En regardant les tableaux et en suivant le cas Jacques L [illegible], on peut constater automatiquement 4 semaines réussies sur 13 semaines vécues au C.R.S.

SEMAINE #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Jacques L.			X	X	X	X	X		X	X		X	X	
Marcel D.		X		X	X		X	X		X				
Robert T.			X	X	X		X	X	X				X	
Denis F.			X		X	X	X	X	X					
Marc L.	X			X		X	X	X	X					
Mario L.		X	X		A	A	A	A	X	X	X			
Serge D.			X	X	X	X	X	X	X	X				
Robert B.					X		X			X				
André T.	X		X	X	X	X					X			
André V.			X	X	X	X	X	D						
Daniel C.	X	X		X	X	X								
Alain G.				X	X	X	X					X	X	

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Jacques L														
Marcel D.														
Robert T.														
Denis F.														
Marc L.														
Mario L.														
Serge D.														
Robert B.														
André T.														
André V.				DÉPART										
Daniel C.														
Alain G.														

L'évaluation à la troisième étape

- A cette étape se situent l'évaluation et la non-évaluation. En fait, l'évaluation sert de transition.

Les valeurs et les chiffres sont enlevés, seules les grandes cases apparaissent. On y inscrit les remarques générales. Il faut dire qu'à ce moment que l'évaluation peut atteindre des dimensions que l'autre évaluation ne touchait pas.

Au départ elle parait insécurisante pour certains jeunes, celui-ci étant habitué à des répères. L'usage de ce type d'évaluation nécessite des formules différentes. Les pages qui suivront nous démontreront les formules "Evaluation de la journée"et "Evaluation de la semaine".

Même à ce stade, c'est encore l'éducateur qui décidera dans l'ensemble si la semaine est réussie ou non.

Ce type d'évaluation peut être raccordé aux autres tableaux.

EVALUATION DE LA JOURNEE

NOM: _____ GROUPE: _____ DATE: _____

TRANSPORT		

ACTIVITES	REMARQUES
1.	
2.	
3.	
DINER	
4.	
5.	
6.	

EVALUATION DE LA SEMAINE

NOM: _____ GROUPE: _____

DATE: _____

JOURNEES	REMARQUES
LUNDI	
MARDI	
MERCREDI	
JEUDI	
VENDREDI	
APPRECIATION	

Ce système d'évaluation n'est pas si complexe qu'on peut le croire à première vue. Les enfants s'y habituent assez rapidement (2 à 3 semaines). L'intérêt développé varie a chacun des enfants. Plus l'enfant embarque dans le processus rééducatif, plus l'évaluation prend de l'importance.

Nous avons essayé ce systeme avec des garçons de 13-16 ans dans un groupe de 17 enfants répartis en trois groupes scolaires. A ce système aucun gain secondaire était rattaché (salaire, friandise, prix, etc.). Aucune demande de gain secondaire n'a été faite de la part des enfants; même si un autre groupe fonctionnait avec un gain secondaire, et ce dans le meme Centre. A la fin de cette première année, on peut dire que plus de 90% démontraient beaucoup d'intérêt face à une réussite. Ceci étant représenté comme étant, pour l'enfant, une appréciation de l'adulte face à son rendement.

On a même pû rencontrer un garçon qui sur 15 semaines avait réussi les trois dernieres. Ces trois dernières semaines représentaient beaucoup pour lui, et il s'empressait de le faire remarquer à chaque adulte du Centre.

Annexes feuille A-B

Ces deux tableaux pré-calculés ont été calculés avec tous les chiffres possibles pour faciliter la compilation des évaluations autant journalières qu'hebdomadaire Ils servent d'outils et ils sont très pratiques et rapides.

Annexe feuille A

Neuf colonnes sont représentées sur cette feuille. Notre journée est répartie en neuf activités. Les autres colonnes (8 à 2) sont utilisées lors d'absences à une ou plusieurs activités.

Lorsque le graphique journalier est complété, on cumule les performances atteintes dans chaque critère. Si l'on veut faire la moyenne des ponctualités, on calcule le nombre de traits atteints dans chaque activité.

Sur la feuille pré-calculée, deux chiffres apparaissent; celui de gauche indique le nombre de traits et celui de droite indique la moyenne. On répète le même système pour chaque critère.

Annexe Feuille B

Cette feuille pré-calculée s'intitule "Différence". Elle représente 5, 4, 3 et 2 jours pour faire les moyennes. Une journée n'est pas représentée, la note étant la moyenne même.

Lorsque tous les chiffres sont inscrits sur la feuille "Evaluation de la semaine" et que les chiffres inférieurs à 30 sont encerclés, on calcule en faisant des marges à partir du 30 en moins et en plus. Le résultat se lira comme suit: pour un rendement de moins 7 (5 jours) ceci donnera un résultat de 28. Pour un rendement de plus 5 (5 jours) ceci donnera 31.

Vérifier à partir de l'exemplaire "Evaluation de la semaine" de Jacques L

8	7	6	5	4	3
45 - [illegible]	40 - 46	35 - 44	30 - 42	25 - 40	20 - 38	15 - 36	10 - 34
44 - 47	39 - 45	34 - 43	29 - 41	24 - 39	19 - 37	14 - 35	9 - 33
43 - 46	38 - 44	33 - 42	28 - 40	23 - 38	18 - 36	13 - 34	8 - 32
42 - 45	37 - 43	32 - 41	27 - 39	22 - 37	17 - 35	12 - 33	7 - 31
41 - 44	36 - 42	31 - 40	26 - 38	21 - 36	16 - 34	11 - 32	6 - 30
40 - 43	35 - 41	30 - 39	25 - 37	20 - 35	15 - 33	10 - 31	5 - 29
39 - 42	34 - 40	29 - 38	24 - 36	19 - 34	14 - 32	9 - 30	4 - 28
38 - 41	33 - 39	28 - 37	23 - 35	18 - 33	13 - 31	8 - 29	3 - 27
37 - 40	32 - 38	27 - 36	22 - 34	17 - 32	12 - 30	7 - 28	2 - 26
36 - 39	31 - 37	26 - 35	21 - 33	16 - 31	11 - 29	6 - 27	1 - 25
35 - 38	30 - 36	25 - 34	20 - 32	15 - 30	10 - 28	5 - 26	
34 - 37	29 - 35	24 - 33	19 - 31	14 - 29	9 - 27	4 - 25	
33 - 36	28 - 34	23 - 32	18 - 30	13 - 28	8 - 26	3 - 24	
32 - 35	27 - 33	22 - 31	17 - 28	12 - 27	7 - 25	2 - 23	
31 - 34	26 - 32	21 - 30	16 - 26	11 - 26	6 - 24	1 - 22	
30 - 33	25 - 31	20 - 28	15 - 25	10 - 25	5 - 23		
29 - 32	24 - 30	19 - 27	14 - 23	9 - 24	4 - 22		
28 - 31	23 - 28	18 - 25	13 - 21	8 - 23	3 - 21		
27 - 30	22 - 27	17 - 24	12 - 20	7 - 22	2 - 20		
26 - 28	21 - 26	16 - 22	11 - 18	6 - 21	1 - 19		
25 - 27	20 - 25	15 - 21	10 - 16	5 - 20			
24 - 26	19 - 23	14 - 20	9 - 15	4 - 19			
23 - 25	18 - 22	13 - 18	8 - 13	3 - 13			
22 - 24	17 - 21	12 - 17	7 - 11	2 - 17			
21 - 23	16 - 20	11 - 15	6 - 10	1 - 16			
20 - 22	15 - 18	10 - 14	5 - 8				
19 - 21	14 - 17	9 - 12	4 - 6				
18 - 20	13 - 16	8 - 11	3 - 5				
17 - 18	12 - 15	7 - 10	2 - 3				

ANNEXE A

5 jours	4 jours	3 jours	2 jours
50 à 54 — 40	40 à 43 — 40	30 à 32 — 40	20 à 21 — 40
45 à 49 — 39	36 à 39 — 39	27 à 29 — 39	18 à 19 — 39
40 à 44 — 38	32 à 35 — 38	24 à 26 — 38	16 à 17 — 38
35 à 39 — 37	28 à 31 — 37	21 à 23 — 37	14 à 15 — 37
30 à 34 — 36	24 à 27 — 36	18 à 20 — 36	12 à 13 — 36
25 à 29 — 35	20 à 23 — 35	15 à 17 — 35	10 à 11 — 35
20 à 24 — 34	16 à 19 — 34	12 à 14 — 34	8 à 9 — 34
15 à 19 — 33	12 à 15 — 33	9 à 11 — 33	6 à 7 — 33
10 à 14 — 32	8 à 11 — 32	6 à 8 — 32	4 à 5 — 32
5 à 9 — 31	4 à 7 — 31	3 à 5 — 31	2 à 3 — 31
0 à 4 — 30	*0 à 3 — 30	0 à 2 — 30	0 à 1 — 30
-1 à -5 — 29	-1 à -4 — 29	-1 à -3 — 29	-1 à -2 — 29
-6 à -10 — 28	-5 à -8 — 28	-4 à -6 — 28	-3 à -4 — 28
-11 à -15 — 27	-9 à -12 — 27	-7 à -9 — 27	-5 à -6 — 27
-16 à -20 — 26	-13 à -16 — 26	-10 à -12 — 26	-7 à -8 — 26
-21 à -25 — 25	-17 à -20 — 25	-13 à -15 — 25	-9 à -10 — 25
-26 à -30 — 24	-21 à -24 — 24	-16 à -18 — 24	-11 à -12 — 24
-31 à -35 — 23	-25 à -28 — 23	-19 à -21 — 23	-13 à -14 — 23
-36 à -40 — 22	-29 à -32 — 22	-22 à -24 — 22	-15 à -16 — 22
-41 à -45 — 21	-33 à -36 — 21	-25 à -27 — 21	-17 à -18 — 21
-46 à -50 — 20	-37 à -40 — 20	-28 à -30 — 20	-19 à -20 — 20

ANNEXE B

L'emploi du temps des intervenants[a]

Nom	Nature de l'intervention	Prépa-ration	Inter-vention	Evalua-tion	Interdisc. en réunion	Interdisc. ailleurs	Comités	Rapports
BERGERON, Yolande								
BOLDUC, Danielle								
BOUFFARD-RODRIGUE, Clara								
COTE, Jean								
GAGNE, Hélène								
GINGRAS, Raynald								
BOISVERT, Luc								

a. Indiquer le temps consacré en heures et minutes. Exemple : 2:30

ANNEXE L

L'AUTONOMIE, OBJECTIF DE L'EDUCATION

par

Antonio Le SIEUR et Serge RACINE

DOCUMENT DE TRAVAIL

SERA REMANIÉ JUSQU'EN JUIN 1981

LE PROJET-TEST, MOYEN D'EVALUER L'AUTONOMIE

1. QU'EST-CE QUE L'AUTONOMIE ?

1.1. En fonction de l'OBJECTIF de l'EDUCATION

- C'est l'atteinte INDIVIDUELLE, OPTIMALE et INTEGREE de l'expression des capacités COGNITIVES, AFFECTIVES, MOTRICES, SOCIALES, MORALES et RELIGIEUSES.

1.2. En fonction du MOYEN pour atteindre l'AUTONOMIE

- C'est le RESULTAT de l'APPRENTISSAGE.

1.3. En fonction de la PERFORMANCE ou du RENDEMENT

- C'est la CAPACITE, devenue SPONTANEE, d'accomplir SEUL, des tâches non imposées ou librement choisies, comme DECIDER, PRODUIRE, TRANSFORMER, INVENTER, DECOUVRIR, REDECOUVRIR, CONSTRUIRE, COMMUNIQUER, ORGANISER, etc. .

Commentaire. - Le PROJET-TEST comporte UNE ou PLUSIEURS des opérations sus-mentionnées, ou d'autres qui ne sont pas indiquées.

2. QU'EST-CE QU'EDUQUER ?

2.1. Ce n'EST PAS UNIQUEMENT transmettre et faire assimiler le SAVOIR, mais développer le SAVOIR-FAIRE.

2.2. C'est l'ACTION FACILITATRICE par laquelle un PREPOSE ou INTERVENANT APPREND à une personne, enfant, adolescent, adulte, handicapé physique, mental ou social, etc...à SE PRENDRE EN MAIN, à SE PASSER DE MAITRE et à VIVRE dans le contexte de la SOCIETE et de l'ENVIRONNEMENT, conformément aux NORMES RECONNUES (COMPORTEMENT)

3. COMMENT EVALUER LA CROISSANCE DE L'AUTONOMIE ?

- L'AUTONOMIE étant centrée sur la PERSONNE, elle doit s'EVALUER d'une façon SOMMATIVE et FORMATIVE.

4. QU'EST-CE QUE L'EVALUATION SOMMATIVE ?

- C'est le procédé de MESURE et d'EVALUATION qui permet d'établir la SOMME des APPRENTISSAGES qui concourent à l'AUTONOMIE.

5. QU'EST-CE QUE L'EVALUATION FORMATIVE ?

- C'est le procédé de MESURE et d'EVALUATION qui permet d'établir le DEGRE de FORMATION (PERFORMANCE) atteint par le sujet en APPRENTISSAGE.

6. QUELLES SONT LES FONCTIONS DE CES EVALUATIONS (4 ET 5) ?

6.1. Elles s'INCORPORENT au processus de CROISSANCE de l'AUTONOMIE.

6.2. Elles TEMOIGNENT du taux de CROISSANCE de l'AUTONOMIE.

6.3. Elles ECLAIRENT sur les PROGRES et les RECULS (DIAGNOSTIC).

6.4. Elles INCITENT à l'ADAPTATION et à l'INNOVATION PEDAGOGIQUES (CORRECTIF).

7. QUELLES SONT LES DIMENSIONS SOCIALES DE L'AUTONOMIE ?

- Ce sont les CONTRAINTES et les LIMITES qui sont imposées par la SOCIETE et l'ENVIRONNEMENT dans la croissance de l'AUTONOMIE.

8. COMMENT REALISER L'EVALUATION SOMMATIVE ET FORMATIVE ?

- Par le recours à la technique du PROJET-TEST, procédé dynamique
- qui fait appel aux composantes de l'éducation INDIVIDUELLE, OPTIMALE et INTEGREE d'ordre cognitif, affectif, moteur, social, moral et religieux ;
- qui analyse les situations d'apprentissage et établit le DIAGNOSTIC ;
- qui incite à l'ADAPTATION et à l'INNOVATION pédagogiques en vue de CORRECTIFS appropriés.

9. QU'EST-CE QU'UN PROJET-TEST ?

- C'est un ensemble de TACHES imaginées ou choisies par le sujet en apprentissage, en quête d'AUTONOMIE, tâches dont la réalisation donne lieu à une EVALUATION CRITERIEE, c'est-à-dire INDIVIDUELLE et non reliée à une norme quelconque, dans un système d'enseignement-apprentissage individualisé.

10. QUELLE EST LA NATURE DES COMPOSANTES D'UN PROJET-TEST ?

- Les composantes d'un PROJET-TEST sont de nature diverse :

10.1. Le CONCRET : identifier, distinguer, assembler, construire, démolir, découper, coller, etc...

10.2. Le PRATIQUE : pour regarder, entendre, coucher, goûter, manger, sentir (senteurs, odeurs), dormir, marcher, travailler, jouer, etc...

10.3. L'UTILE : pour conserver, cacher, améliorer, aider, communiquer, etc...

10.4. L'INTELLECTUEL : texte écrit, discours, description, narration, dialogue, histoire, conte, mathématiques, sciences, etc...

10.5. L'ARTISTIQUE : pièce musicale, chanson, peinture, sculpture, poterie, théâtre, poésie, montages, etc...

10.6. L'ACCEPTABLE : pour les enfants, les adolescents, les adultes, les pauvres, les infirmes, les vieillards, la société, les animaux, etc...

10.7. Le SOCIAL : communication verbale ou non verbale, acceptation et respect des autres, collaboration, participation, entraide, respect des consignes, des règlements, des directives, des sanctions, etc...

10.8. L'ORIGINAL : créativité à partir du concret, du pratique, de l'utile, de l'intellectuel, de l'artistique, du social, de l'acceptable, etc...

11. QUEL EST LE CONTENU D'UN PROJET-TEST ?

- Un PROJET-TEST doit contenir, entre autres choses :

11.1. Des CONCEPTS : notions, thèmes, idées, principes, etc...

11.2. Des OPERATIONS : mouvements, gestes, exercices, activités, etc...

11.3. Des TACHES : marcher, courir, peinturer, polir, écrire, chanter, calculer, identifier, construire, etc...
Cf. : 1.3. de la première page.

12. QUELS SONT LES AVANTAGES DU PROJET-TEST ?

12.1. Le SUJET en apprentissage y trouve une occasion de montrer ce qu'il PEUT FAIRE avec ce qu'il SAIT.

12.2. Le PREPOSE ou INTERVENANT y trouve une occasion de placer le SUJET en apprentissage dans une situation où il peut témoigner par sa PERFORMANCE, de ses connaissances, de ses habiletés et de ses intérêts, dans une activité intégrative.

12.3. L'EVALUATEUR de l'AUTONOMIE (chercheur ou autre) y trouve une occasion d'observer les PERFORMANCES du SUJET en apprentissage, d'en tirer un DIAGNOSTIC et une PEDAGOGIE CURATIVE.

12.4. Le MILIEU EDUCATIF y trouve une occasion de mieux connaître le SUJET en apprentissage, dans une situation où sont intégrées les capacités cognitives, affectives, motrices, sociales, morales et religieuses, pourvu que le PROJET-TEST s'y prête.

13. QUELS SONT LES INCONVENIENTS DU PROJET-TEST ?

13.1. La VALIDITE des résultats au PROJET-TEST se situe entre ceux du TEST OBJECTIF et du TEST-MAISON. Le PROJET-TEST opère sur la base de l'OBSERVATION DIRECTE, mais aussi de l'INTERPRETATION SUBJECTIVE des constatations enregistrées. L'attention, l'honnêteté et l'objectivité de l'observateur contribuent à la validité des résultats.

13.2. Comme dans les TESTS OBJECTIFS et les TESTS-MAISON, le PROJET-TEST constitue une situation ARTIFICIELLE, dans laquelle le SUJET en apprentissage n'a pas l'impression d'accomplir une tâche inhérente et utile à sa vie personnelle.

13.3. Dans le PROJET-TEST, comme dans les TESTS d'OBSERVATION DIRECTE, la validité ne peut être établie qu'approximativement.

13.4. Chaque SUJET en apprentissage devant disposer d'un PROJET-TEST fait à sa mesure, le préposé ou intervenant est contraint à une tâche considérable s'il se voit obliger à les fabriquer lui-même, ce qui se produit dans le cas des SUJETS INCAPABLES ou REBELLES.

13.5. Le PROJET-TEST n'étant pas uniforme, il ne se prête en aucun cas à une évaluation NORMATIVE.

14. QUELLES SONT LES EXIGENCES MINIMALES DU PROJET-TEST ?

14.1. Le préposé ou intervenant doit être bien renseigné sur les AVANTAGES et les INCONVENIENTS du PROJET-TEST.

14.2. L'expérience et l'objectivité de l'observateur sont primordiales pour que les résultats au PROJET-TEST soient valides.

14.3. Le préposé ou intervenant doit posséder une bonne connaissance de la relation qui doit exister entre le PROJET-TEST choisi ou imaginé par le SUJET en apprentissage et les OBJECTIFS de l'étape d'apprentissage qui a été franchie.

14.4. Il requiert une bonne connaissance du SUJET en apprentissage pour que le PROJET-TEST qu'il a imaginé ou choisi soit de difficulté MOYENNE lui permettant de réussir sans trop de frustrations.

15. COMMENT ADMINISTRER LES PROJETS-TESTS ?

15.1. Le PREPOSE ou INTERVENANT propose des exemples de PROJETS-TESTS.

15.2. Il établit les CONDITIONS AMBIANTES et dispose le MATERIEL nécessaire à la réalisation des tâches possibles, choisies en rapport avec les apprentissages propres à l'étape d'apprentissage franchie.

15.3. Il FAIT REALISER des PROJETS-TESTS INDIVIDUELS, en guise d'exercices d'entraînement.

15.4. Il INFORME les SUJETS EN APPRENTISSAGE des objectifs de l'EVALUATION basée sur les PROJETS-TESTS.
Dans le cas des handicapés sensoriels, des handicapés physiques et des déficients mentaux, il doit recourir à des moyens indirects pour assurer la compréhension des tâches qu'ils auront à accomplir.

15.5. Il propose aux SUJETS INCAPABLES ou REBELLES plusieurs PROJETS-TESTS, parmi lesquels chacun sera invité à choisir, en précisant que l'EVALUATION de leur AUTONOMIE sera supérieure s'ils imaginent et réalisent SEULS le PROJET-TEST.

15.6. Il procède aux sessions INDIVIDUELLES où le SUJET en apprentissage réalise le PROJET-TEST qu'il a imaginé ou choisi.

15.7. Il EVALUE chaque PROJET-TEST à l'aide de la GRILLE d'EVALUATION adoptée pour tous les sujets et tous les apprentissages.

15.8. Il ANALYSE les résultats, établit le DIAGNOSTIC, fait ressortir les progrès et les reculs et préconise des adaptations et des innovations correctives.

15.9. Il conserve pour chaque SUJET en apprentissage, les résultats des évaluations et en fait le cumul après chaque étape et à la fin de toutes les étapes.

15.10 Dans le cas où les préposés ou intervenants travaillent en INTERDISCIPLINARITE, ils se concertent pour tout ce qui regarde l'évaluation individuelle, selon les directives établies et selon ce qui est dit à la question 16, qui suit.

16. QUEL EST LE RÔLE DE L'EQUIPE INTERDISCIPLINAIRE ?

16.1. Elle établit le PROFIL GLOBAL de chaque SUJET en apprentissage, à partir de toutes les passations et de tous les apprentissages.

16.2. Elle analyse et évalue les résultats de chaque SUJET en apprentissage, scrute les causes relatives aux conditions ambiantes, aux approches et aux stratégies, à l'interaction entre les intervenants, à l'horaire, aux programmes, aux objectifs, au matériel didactique, etc... et adopte des moyens d'amélioration ou d'innovation correctifs.

16.3. Elle étudie les possibilités d'intégration scolaire ou sociale, selon le cas, propose des modalités d'intégration et de suivi.

16.4. Elle évalue les PROJETS-TESTS dans leur contenu et leur forme et suggère des améliorations.

16.5. Elle adopte des modes de fonctionnement qui permettraient aux parents ou aux gardiens d'être bien informés sur les conclusions tirées des résultats aux PROJETS-TESTS et sur leur participation dans l'amélioration des performances et des comportements de leur enfant pour qu'ils croissent dans leur AUTONOMIE.

16.6. Elle évalue l'INTERDISCIPLINARITE aux points de vue de son fonctionnement interne et de l'impact que la concertation interdisciplinaire a pu avoir sur la CROISSANCE de l'AUTONOMIE de chaque SUJET en apprentissage.

16.7. Elle fait rapport de ses activités interdisciplinaires en y incluant les résultats au niveau des PREPOSES ou INTERVENANTS, les commentaires, les critiques, les suggestions d'amélioration, le degré de satisfaction des parents, celui des enfants, si c'est possible de l'établir, celui de l'équipe interdisciplinaire.

ANNEXE L

ETUDE DOCUMENTAIRE

SUR

LES DÉFINITIONS, LE DÉVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DE L'AUTONOMIE

EN VUE DE RECHERCHES

PAR

LOUISE LAHAYE, ATTACHÉE DE RECHERCHE

ANTONIO LE SIEUR, COORDONNATEUR ET CHERCHEUR PRINCIPAL

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

JANVIER 1981

TABLE DES MATIERES

- INTRODUCTION 1

CHAPITRE

I. DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME 3

1.1. Les définitions de l'autonomie 3

1.2. Les caractéristiques de l'individu autonome 7

II. LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES . 12

1.1. Quelques principes conditionnant le développement de l'autonomie 13

1.2. Différentes stratégies visant à faciliter le développement de l'autonomie à l'école 15

III. LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE 20

1.1. La définition des objectifs affectifs en termes comportementaux 23

1.2. Les méthodes d'évaluation des objectifs affectifs 25

CONCLUSION 30

BIBLIOGRAPHIE 32

INTRODUCTION

> "Le but de l'éducation est de dépasser l'état de minorité pour atteindre celui de majorité, de maturité ; la fonction intellectuelle, la volonté, le goût doivent parvenir à la plénitude dont ils sont capables dans l'autoconscience et l'autodétermination de la personnalité développée." 1

Les conceptions actuelles en éducation accordent à l'école non plus seulement un rôle dans la transmission des connaissances mais aussi un rôle dans le développement personnel et social de l'enfant et de l'adolescent.

Parallèlement, les travaux en psychologie du développement ont démontré que l'accession à l'autonomie représente une des principales tâches de l'enfant et tout spécialement de l'adolescent.

Comme la quête de l'autonomie coincide avec l'étape scolaire de la vie de l'enfant et de l'adolescent, l'école a donc un rôle à jouer dans le développement de l'autonomie chez les étudiants.

Nous tenterons dans le présent exposé de situer la notion d'autonomie dans le cadre du développement de l'étudiant. Trois objectifs seront poursuivis :

. faire le point sur les sources documentaires concernant l'autonomie ;

. trouver des modes d'évaluation de l'autonomie ;

. structurer un modèle d'éducation de l'autonomie.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous nous pencherons dans un

---

1. Mauro Laeng, Vocabulaire de la pédagogie moderne, Paris, éditions du Centurion, 1974, p. 56

premier chapitre sur les principales définitions de l'autonomie afin d'en arriver à distinguer au terme de cette revue, les principales caractéristiques de l'individu autonome.

Dans le deuxième chapitre, nous énoncerons un certain nombre de principes issus de la psychologie du développement et qui conditionnent le développement de l'autonomie ; de plus, nous examinerons quelques stratégies qui ont été essayées afin d'activer le développement de l'autonomie à l'école.

Nous visons par ces deux chapitres à rencontrer le premier objectif de ce travail, c'est-à-dire, faire le point sur les sources documentaires concernant l'autonomie.

Dans le troisième chapitre, nous nous arrêterons sur les façons possible d'évaluer l'autonomie dans le contexte de la classe. Il sera particulièrement question de la définition et de la mesure des objectifs d'ordre affectifs. Ceci nous permettra de répondre au second objectif de ce travail qui est de trouver des modes d'évaluation de l'autonomie.

Finalement, en conclusion, il sera présenté un modèle d'éducation de l'autonomie qui reliera schématiquement les principaux aspects abordés.

CHAPITRE PREMIER

DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME

DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME

La notion d'autonomie est très large. Elle peut recouvrir différentes réalités selon le contexte dans laquelle elle s'inscrit. Ainsi, par exemple, on entend parfois parler d'autonomie de l'Etat, d'autonomie syndicale, d'autonomie de l'entreprise ou encore, de l'autonomie d'une organisation, d'un individu...

Nous tenterons dans cette première partie de cerner d'une façon plus précise la notion d'autonomie telle qu'elle se conçoit en éducation. Pour ce faire, nous nous pencherons dans un premier temps sur les définitions qu'en ont données différents chercheurs préoccupés par l'éducation et le développement de l'enfant. Cette démarche nous aidera, dans un second temps, à mettre en évidence un certain nombre de traits caractéristiques qui seraient particuliers à un individu autonome.

1.1. Les définitions de l'autonomie

En faisant une brève analyse des principales définitions de l'autonomie, il est possible de distinguer 3 types de définitions :

1.1.1. L'autonomie considérée comme un aspect de l'indépendance et de la liberté.

1.1.2. L'autonomie considérée comme un aspect de la conscience de l'individu.

1.1.3. L'autonomie envisagée dans l'optique des rapports de réciprocité de l'individu avec les autres.

1.1.1. L'autonomie vs indépendance

En tentant de définir l'autonomie, de nombreux auteurs tels Webster, Loevinger, Bettelheim... mettent en évidence l'aspect de la liberté de l'individu par rapport aux contraintes externes. Ces définitions sont souvent associées au concept d'indépendance. Nicole Tremblay dans une étude portant sur l'impact de la dimension de l'autonomie sur la compétence de l'individu à réagir en situation de crise, fait une revue des principales définitions de certains psychologues concernant l'autonomie. Ainsi :

- Pour Jacobs, l'autonomie représente la capacité de l'individu de se comporter de façon affirmative et indépendante.[1]
- Pour Webster, l'autonomie représente la capacité de l'individu de se contrôler lui-même sans subir de contraintes extérieures.[2]
- Pour Bettelheim, l'autonomie représente la capacité interne de se gouverner soi-même et de chercher un sens à sa vie.[3]

---

1. Nicole Tremblay, Autonomie et résolution de crise, Mémoire de Maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, p. 16

2. Idem, p. 32

3. Idem, p. 31

. Pour Munsigner, l'autonomie représente la capacité de gouverner sa vie selon ses propres objectifs.[4]

. Pour Kenneth A. Strike, l'autonomie est un aspect de la liberté :

"The kind of freedom has to do with a person's ability to make independent choice and to evaluate alternative courses of action, ie, with his spiritual independence. I call this sort of freedom "autonomy".5

. Pour Yves Guyot, l'autonomie représente la capacité de l'individu de prendre en charge de façon volontaire et efficace ses activités.[6]

1.1.2. Autonomie vs conscience

D'autres auteurs associent l'autonomie à la conscience. Pour ceux-ci, l'autonomie se traduit par la capacité de l'individu de discriminer parmi des valeurs, des choix qui se posent à lui, ceux qui lui sont propres et ceux qui lui sont imposés de l'extérieur.

. Pour Douvan et Adelson :

"Autonomy means the capacity to manage a clarity vision which permits one to transcend customary structuring of reality. The autonomous person, by definition, is able to escape illusion and convention."7

---

4. Harry Munsigner, Fondamentals of Child Development, Holt Rinehart and Winston, 1975, p. 418

5. Kenneth A. Strike, Freedom, Autonomy and Teaching, in Educational Theory, New-Jersey, vol 22, no. 3, Eté 1972, p. 363

6. Yves Guyot et al., La recherche en éducation, Paris Editions E.S.F., 1974, p. 149

7. Elisabeth Douvan et Joseph Adelson, The Adolescent Experience, New-York, John Wiley and Sons, 1966, p. 131

. Pour Lafon :

"Etre autonome, c'est choisir entre les valeurs et les courants d'opinion divers qui vous sont offerts, et adhérer d'une manière lucide à telle ou telle de ces valeurs pour les faire siennes."8

. Pour Chickering, l'autonomie réfère à une certaine indépendance émotionnelle qui permet à l'individu d'agir sans toujours rechercher l'approbation des autres et à résoudre des problèmes avec des solutions qui lui sont propres.[9]

1.1.3. Autonomie vs réciprocité

Finalement, un dernier groupe d'auteurs, dans leur définition de l'autonomie, insistent sur l'aspect des rapports de réciprocité qu'entretient l'individu avec son milieu et avec ceux qui l'entourent.

. Pour Miller, être autonome ne signifie pas être isolé des autres :

"People in the higher stage of development usually see themselves as integral part of human family."10

---

8. Robert Lafon, Vocabulaire de la psychopédagogie, Paris P.U.F., 1969, p. 79

9. Harry A. Lewis, A Teacher's Reflexions on Autonomy, in Studies in Higher Education, vol. 3, no. 2, 1978, p. 151

10. John P. Miller, Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implications for Secondary Education, in Adolescence, vol. XIII, no. 50, Eté 1978, p. 239

. Pour Piaget, la vie sociale, le contact et le respect mutuel entre les individus est un facteur déterminant de l'autonomie :

"Reciprocity seems in this connection to be the determinant of autonomy."[12]

. Pour Coleman, l'apprentissage de l'autonomie passe par la prise de conscience de ses actes et de ses conséquences.[13]

En prenant comme point de départ les différentes définitions de l'autonomie énoncées, il est possible de se faire une idée plus claire de ce que sont les principaux traits caractéristiques de l'individu autonome.

1.2. Les caractéristiques de l'individu autonome

En faisant une synthèse des définitions rapportées ci-dessus, un portrait-type de l'individu autonome semble se dessiner : l'individu autonome est celui qui est en mesure de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et personnel des options et des valeurs qui s'offrent à lui compte tenu des rapports qu'il entretient avec son milieu.

Essayons maintenant de concrétiser ce portrait-type en identifiant certains traits caractéristiques que posséderait un individu autonome.

On retrouve dans la littérature concernant l'autonomie

---

12. Jean Piaget, The Moral Judgment of Child, Londres, Routled and Kegan Paul Ltd, 1950, p. 195

13. James S. Coleman, Adolescents in the Schools, New-York, Basic Books Inc., 1965, p. 121

plusieurs façons de classifier les différents aspects de l'autonomie. Ainsi, Guyot propose une classification en 4 points : autonomies physique, mentale, personnelle et affective. Dans le rapport de l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique,[14] on recense 3 aspects de l'autonomie : l'autonomie intellectuelle, socio-affective, et l'accomplissement personnel. Douvan et Adelson en proposent aussi une en trois points : autonomie fonctionnelle ou comportementale, autonomie émotionnelle et autonomie des valeurs. Dans une étude présentée à la Fédération des CEGEP par un groupe de psychologues et de conseillers d'orientation de la région de Québec, les auteurs suggèrent une classification en deux aspects : l'autonomie fonctionnelle et l'autonomie émotionnelle.[15]

Les dimensions de l'autonomie qu'ils attribuent à chacune de ces divisions sont plus ou moins interdépendantes et couvrent souvent les mêmes réalités. Il sera retenu ici une classification en trois points empruntée à tous ces auteurs et qui me semble la plus susceptible de déboucher sur la définition de comportements qui se prêteront à l'action éducative et à son évaluation.

Les caractéristiques de l'individu autonome seront donc définies sous la forme d'énoncés généraux se référant à la capacité de l'individu

---

14. Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle, Actes du Colloque d'Amiens 1968, Paris, Dunod, 1969, p. 40

15. Louise Landry, Danielle Riverin-Simard, et all, C.O.D.E., Une conception des objectifs de développement en éducation, in L'orientation professionnelle, vol. 13, no. 3, automne 1977, p. 248

de fonctionner de façon autonome : l'autonomie fonctionnelle ; à la capacité de l'individu de reconnaître ce qui est le résultat d'un choix personnel ou de ce qui lui imposé de l'extérieur : l'autonomie émotionnelle ; et finalement, à la capacité de l'individu de respecter les autres, de prendre ses responsabilités en tant qu'individu et membre de la collectivité à partir d'une notion fondée du bien et du mal : il s'agit de l'autonomie morale. Cette dimension de l'autonomie réfère à une conception de l'être humain idéal ; elle n'est jamais totalement achevée. (Voir à ce sujet, Piaget et Erikson)

1.2.1. Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie fonctionnelle

- Capacité de reconnaître des alternatives (proposée par Morton)
- Capacité de faire des choix, de prendre des décisions (Erikson, Bettelheim, C.O.D.E.)
- Capacité de prendre des risques (Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique)
- Capacité de résoudre des problèmes (Douvan et Adelson, C.O.D.E.)
- Capacité de formuler des critiques (Morton)
- Capacité de formuler des opinions qui témoignent du sens de la perspective et de la profondeur (Strike, Morton)
- Capacité de trouver de l'information pertinente (Association d'études...)
- Capacité d'entreprendre des activités diverses et inhabituelles avec le sentiment qu'il est possible de modifier son environnement (Bettelheim, English and English)

. Capacité de prévoir, de planifier, d'organiser (C.O.D.E.)

. Capacité de mener des activités à terme (Guyot)

. Capacité de s'imposer une méthode de travail (Guyot)

. Capacité de faire preuve d'initiatives (Guyot)

1.2.2. Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie émotionnelle

. Capacité de faire la différence entre une opinion imposée par les autres et une opinion personnelle (Douvan et Adelson, C.O.D.E., Lafon, Strike)

. Capacité d'identifier ses forces et ses faiblesses (Erikson)

. Capacité d'accomplir une activité sans toujours rechercher l'assentiment des autres (Greenberger, Douvan et Adelson, Miller, Chickering)

. Capacité de coopérer avec les autres pour atteindre certains objectifs (C.O.D.E., Chickering)

. Capacité à coopérer, à travailler en équipe, à exprimer ses idées (C.O.D.E., Wertheim)

. Capacité de défendre ses opinions et les actes que l'on croit juste même si on rencontre des oppositions (Miller)

. Capacité de s'engager (Guyot, Greenberger)

. Capacité de se débrouiller seul, à passer à l'action sans compter sur les autres (C.O.D.E.)

1.2.3. Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie morale

- Capacité de juger (Dearden)
- Capacité de modifier ses comportements afin d'améliorer sa condition (Coleman)
- Capacité de reconnaître que les critères qui fondent les jugements peuvent varier selon les circonstances (Dearden, Strike, Guyot)
- Capacité de se percevoir comme un élément de la famille humaine (Miller, C.O.D.E.)
- Capacité de saisir la relation entre son bien et celui de la communauté (C.O.D.E., Piaget)
- Capacité d'entreprendre des activités tout en étant conscient de ses actes (Coleman)

La liste ci-dessus n'est pas exhaustive ; elle représente toutefois un bon éventail des principales caractéristiques de l'individu autonome telles que suggérées par les auteurs cités.

Il est d'ores et déjà possible de noter que ces capacités propres à l'individu autonome pourront être traduites sous forme d'objectifs pédagogiques spécifiques. Cet aspect sera discuté plus en profondeur dans la troisième partie.

CHAPITRE II

LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES

LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES

Maintenant que nous avons cerné le concept d'autonomie ainsi que les caractéristiques de l'individu autonome, nous nous interrogerons sur les moyens de faciliter le développement de l'autonomie dans le contexte scolaire.

Dans un premier temps, il sera fait état d'un certain nombre de principes tirés de la psychologie du développement et qui conditionnent l'apprentissage de l'autonomie. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question des stratégies d'éducation à l'autonomie.

1.1. Quelques principes conditionnant le développement de l'autonmie

Les écrits concernant le développement de l'autonomie sont assez nombreux. Ils sont surtout concentrés sur deux étapes principales de la vie de l'individu : la première enfance et l'adolescence.

Puisque nous nous intéressons à l'aspect scolaire du développement de l'autonomie, nous nous concentrerons sur les études portant sur l'adolescence.

Bien que, comme le précisent Piaget et Erikson, l'accession à l'autonomie est le résultat d'un long processus qui commence très tôt dans l'enfance et qui ne s'achève qu'à la fin de l'adolescence et même plus tard, la quête de l'autonomie trouve son point culminant durant l'adolescence.

> "Dans leur quête d'un nouveau sentiment de continuité et d'unité vécue (...) certains adolescents doivent encore une fois se colleter aux crises des premières années avant de pouvoir installer des idoles et des idéaux comme gardiens d'une identité finale."[1]

---

1. Erik L. Erikson, Adolescence et crise ; la quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972, p. 125

Selon Nicole Tremblay qui a consacré une partie de son mémoire à la genèse de l'autonomie, la quête de l'autonomie, pour emprunter les termes de Erikson, se caractérise par un conflit entre le besoin de sécurité et le besoin d'être libre.

> "C'est donc le début d'une nouvelle étape : apprendre à prendre ses propres responsabilités et à en accepter les conséquences. Ce mouvement n'est cependant pas achevé avant la fin de l'adolescence."2

Ce conflit indépendance/sécurité se manifeste dans tous les aspects de la vie de l'adolescent : dans ses relations avec ses parents, avec ses professeurs, avec ses pairs. Plusieurs auteurs, dont Piaget, Reymond-Rivier, insistent sur l'importance primordiale du groupe des pairs dans le processus d'acquisition de l'autonomie.

> "L'éducation adulte ne suffit pas à socialiser l'enfant. A elle seule elle ne façonnerait que des êtres dépendants et soumis, incapables de juger et d'agir par eux-même. Elle doit être complétée par cette éducation qui se fait entre pairs."3

Finalement, d'autres auteurs, cités par Roger Lévesque, mettent en évidence le fait que l'éducation à l'autonomie n'est pas le seul fait de l'école. Il signale plusieurs auteurs, tels Havighurst et Lambert,

---

2. Nicole Tremblay, Autonomie et résolution de crise, op.cit., p. 25

3. Berthe Reymond-Rivier, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles, Charles Dessart, (2e éd.), 1965, p. 134

4. Roger Lévesque, L'école secondaire face au développement personnel de l'adolescent : l'accession à l'autonomie. Mémoire de Maîtrise, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1976, Chapitre premier.

qui considèrent que l'école joue un rôle secondaire par rapport à celui de la famille dans le développement de l'autonomie.

A la suite des considérations qui précèdent, il est possible de tirer quelques principes qu'il sera bon de considérer lorsque viendra le temps d'élaborer un modèle de développement de l'autonomie.

1.1.1. Le développement de l'autonomie est une tâche de l'adolescence principalement

1.1.2. Elle se traduit par un conflit entre un besoin de sécurité et un besoin d'indépendance. Pratiquement, cela signifie qu'il faudra se montrer prudent lorsque viendra le temps de planifier des activités de développement afin de bien évaluer le degré de difficulté des tâches.

1.1.3. Le développement de l'autonomie n'est pas le seul fait de l'école : la famille, et les groupes de pairs ont aussi des rôles importants à jouer ; il faudra en tenir compte lorsque viendra le temps d'évaluer l'autonomie.

1.2. Différentes stratégies pour faciliter le développement de l'autonomie à l'école

Lorsque vient le temps de faire le recensement des principales stratégies qui ont été utilisées afin de faciliter le développement de l'autonomie chez l'enfant et l'adolescent, on peut constater qu'il existe presque autant de stratégies que d'enseignants. Chacun en propose un

un certain nombre, qui diffèrent selon leur conception personnelle de l'autonomie. On peut toutefois distinguer trois niveaux d'intervention possibles :

1.2.1. Interventions sur les structures de l'école.

1.2.2. Interventions à partir de méthodes pédagogiques globales.

1.2.3. Propositions d'activités spécifiques visant à développer l'autonomie.

1.2.1. Interventions sur les structures de l'école

Les propositions à ce niveau vont des plus simples aux plus complexes.. Par exemple, à la suite du Colloque d'Amiens, l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique propose le décloisonnement des classes afin de modifier la relation pédagogique traditionnelle. Dans le Rapport Parent, avec la proposition d'implantation des écoles polyvalentes, on suggérait d'aménager des locaux pour le travail en équipe, la mise sur pied de conseils de classe étudiants...

1.2.2. Interventions à partir de méthodes pédagogiques globales

La plupart des méthodes dites actives ou centrées sur l'enfant ont fait de l'autonomie un de leur objectif principal.

> "L'école d'aujourd'hui doit entrainer l'enfant à l'autonomie et doit lui donner le cadre de cette autonomie. La dialectique traditionnelle doit céder le pas à une auto-instruction qui permette une prise en charge de chacun par soi-même."5

---

5. Louis Legrand, l'évolution de la pédagogie in La pédagogie, Les Dictionnaires du savoir moderne, Paris, 1972, p. 203

LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES

Tout comme Legrand, Ferrière propose sa méthode comme un mo
de favoriser le développement de l'autonomie :

> "L'école active se fixe comme but de conserver et d'accroître l
> énergies utiles et constructives de l'individu pour en faire ur
> personnalité responsable et autonome."6

C'est un type de pédagogie centrée sur l'enfant où le maît
devient un facilitateur. Ce type d'approche favorise le développer
d'un certain nombre de caractéristiques de l'individu autonome tel
que : la capacité de trouver de l'information pertinente, d'entr
prendre des activités, de faire preuve d'initiative... Il s'agit
fait de la poursuite d'une autonomie davantage fonctionnelle.

Une variante de la méthode active est l'approche du "self-
government" qui met l'accent sur le développement des aptitudes d'
teraction entre les enfants par l'expérience de l'autogestion. Ai
pour Piaget dont la notion d'autonomie est très étroitement liée à
réciprocité, le self-government représente le moyen privilégié d'
tion à l'autonomie.

> "If then, we had to choose the totality of existing education
> systems those which would correspond with our psychological r
> we would turn our method in the direction of what has been ca
> "Group-Work" or "Self-Government"."7

Une autre variante des méthodes centrées sur l'enfant est
carnée par le mouvement d'éducation psychologique (affective educ

---

6. Adolphe Ferrière, L école active, Neuchatel, Delach
Niestlé, (2e éd.) 1969, p. 211

7. Jean Piaget, The Moral Judgment of Child, op. cit.,

Les tenants de cette méthode insistent sur la nécessité de développer la personnalité de l'adolescent en planifiant diverses activités qui faciliteront la formation du concept de soi, l'identification de ses valeurs personnelles, de ses intérêts et de la capacité à s'auto-évaluer. Thayer[8] donne dans son livre un aperçu des diverses expériences qui peuvent être menées individuellement ou en groupe. Ces activités contribuent à développer l'autonomie émotionnelle des étudiants.

Enfin, une dernière approche que l'on pourrait nommer la pédagogie des projets :

> "La pédagogie des projets apprend à l'enfant à orienter ses élans, à les maîtriser pour qu'ils concourrent à une réalisation définie, dans le cadre d'un contrat négocié, accepté, respecté, conclu."9

Dans cette approche, qui peut être menée soit individuellement ou en groupe, on vise à développer la capacité de l'étudiant à organiser, à planifier un travail, à coopérer, à être réaliste dans ses projets, à communiquer clairement ses idées... Cette méthode intervient donc à la fois sur le plan émotionnel et fonctionnel de l'autonomie.

1.2.3. Activités spécifiques visant à développer l'autonomie

A ce niveau, on retrouve un certain nombre de propositions d'activités qui sont décrites comme favorisant le développement de l'autonomie.

---

8. Louis Thayer, Affective Education : Strategies for Experiencial Learning, Californie, University Associate, 1976, 227 p.

9. Jean Vial, Pédagogie du projet, sans lieu, Pédagogie actuelle, Institut national de recherche et de documentation, 1977, p. 71

Il peut s'agir, par exemple, d'une approche essai/erreur ou l'étudiant a l'occasion de prendre des risques, de faire des choix, de mesurer les conséquences de ses erreurs (proposée par Coleman). Il peut s'agir encore d'activités d'exploration qui permettent à l'étudiant de se sensibiliser à des problèmes concrets, à se confronter à différentes alternatives qui développeront son aptitude à faire des choix (proposée par Morton).

Les jeux de rôle, les discussions à partir des problèmes que vivent les adolescents, des critiques de livres, l'élaboration de projets communautaires, de coopération avec les organismes du milieu, sont autant de propositions différentes visant à développer l'autonomie de l'étudiant.

Les exemples pourraient être multipliés à l'infini. Une constante semble toutefois se dégager de ces diverses approches : elles préconisent toutes la participation active de l'étudiant. Le développement de l'autonomie passe donc par l'engagement de l'étudiant dans une activité quelconque, quelle soit de nature physique, intellectuelle, affective ou sociale.

Enfin, il est significatif de souligner que si les propositions et les tentatives d'éducation de l'autonomie sont nombreuses, peu d'auteurs poussent leur démarche jusqu'à en faire une évaluation systématique ; on accorde beaucoup d'importance au développement de l'autonomie, mais on cherche rarement à vérifier autrement que par l'intuition, l'efficacité de son entreprise. C'est cet aspect que nous traiterons dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE

LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE

Selon De Landsheere, l'évaluation ..."est le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par les élèves".[1]

Si on assigne à l'éducation l'objectif de développer l'autonomie de l'étudiant, il devient nécessaire de vérifier l'atteinte de cet objectif. Toutefois, l'évaluation de l'autonomie dans la littérature n'est pas un sujet tellement exploité.

La tâche n'est pas facile. En effet, il ne s'agit plus de mesurer la capacité de mémoriser d'un étudiant ou encore ses connaissances, mais un ensemble de comportements et d'attitudes qui touchent la personnalité de l'étudiant. L'individu autonome, comme on l'a déjà décrit, est celui qui est en mesure de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et personnel des valeurs et des options qui s'offrent à lui compte tenu des rapports qu'il entretient avec son milieu.

Drathwohl, Bloom et Massia[2] ont élaboré une taxonomie des objectifs pédagogiques en trois points : des objectifs d'ordre cognitifs, qui mettent en évidence la mémoire, la reproduction ou la résolution d'opérations intellectuelles ; des objectifs d'ordre affectifs, qui mettent en relief un sentiment, une émotion ou une idée d'acceptation ou de

---

1. Gilbert De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, P.U.F., 1979, p. 111

2. David R. Krathwohl et Benjamin S. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques : Domaine affectif, Tome 2, Montréal, Education nouvelle, 1970, p. 7

refus, ils varient de la simple attention portée à des phénomènes choisis, aux qualités complexes du caractère et de la conscience ; et finalement, des objectifs d'ordre psycho-moteurs qui mettent en relief l'habileté musculaire et motrice.

En faisant un bref retour sur les caractéristiques de l'individu autonome, présentées au chapitre premier, on se rend compte qu'un certain nombre d'entre eux dépendent à un premier degré d'objectifs d'ordre cognitifs tels que : la capacité de résoudre des problèmes, de formuler des critiques... et que la majorité dépendent d'objectifs d'ordre affectifs tels que : la capacité de prendre des risques, de prendre des décisions, d'élaborer son propre système de valeurs, de coopérer...

Diverses recherches effectuées aux U.S.A. et rapportées par Schroeder et all[3] démontrent que le développement cognitif ou le niveau atteint par l'individu sur le plan de la conceptualisation ont un effet sur l'habileté de l'étudiant à réunir une information pertinente, à résoudre des problèmes, à travailler en groupe et à démontrer une attitude responsable.

Dans le même ordre d'idée, Miller[4] démontre lui aussi qu'il existe un lien entre le niveau d'autonomie atteint par un individu et son développement cognitif et affectif.

---

3. Harold M. Schroeder, M. Karlins et J.O. Phares, Education for Freedom, Wiley and Sons, 1973, chapitre 5.

4. John P. Miller, Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implication for Secondary Education, op. cit., p. 238

Ces recherches semblent démontrer qu'il existe une relation étroite entre les processus cognitifs et les processus affectifs impliqués dans le comportement autonome. Toutefois, il semble que si certaines habiletés cognitives sont nécessaires au développement de l'autonomie, celle-ci enfère en dernier ressort des comportements et des attitudes qui relèvent du domaine affectif.

1.1. La définition des objectifs d'ordre affectifs en terme comportementaux

A la suite des travaux de Krathwohl, Bloom et Massia, plusieurs auteurs se sont penchés sur la façon de définir des objectifs d'ordre affectifs en termes comportementaux afin d'en arriver à établir des critères de mesure.

Pour Collins, Johansen et Johnson[5] trois étapes sont nécessaires afin de définir une activité pédagogique qui se prête à la mesure : premièrement, la définition d'un but ; deuxièmement, la définition d'un objectif ; et troisièmement, la description des comportements qui serviront d'indicateurs de performance.

Popham, propose une stratégie en 5 étapes afin de faciliter la spécification d'objectifs d'ordre affectifs en termes comportementaux : premièrement, énoncer une proposition générale du but à atteindre ;

---

5. Harold W. Collins, John H. Johansen et James A. Johnson, Educational Measurement and Evaluation : A Worktext, Glenview, Scott Foresman and Co., 1976, p. 154

6. David A. Payne, The Assment of Learning : Cognitive and Affective, sans lieu, D.C. Heath and Co., 1974, p. 65

deuxièmement, imaginer un étudiant qui personnifierait cet objectif et décrire son comportement ; troisièmement, imaginer un étudiant qui aurait un comportement opposé ; quatrièmement, imaginer une situation pour laquelle les étudiants répondraient différemment ; et finalement, sélectionner les situations les plus efficaces.

Seavitt et al...[7] dans une recherche visant à développer l'autonomie et la connaissance de soi chez les adolescents propose de définir ces objectifs en terme de comportements, en précisant le changement espéré, le contexte dans lequel le changement s'inscrit et ce que l'on attend des étudiants à la fin du programme.

Il semble donc, tout comme pour les objectifs d'ordre cognitifs, qu'il soit possible de spécifier des objectifs affectifs en terme de comportements.

La définition des objectifs en termes comportementaux peut être considérée comme une étape préliminaire à l'évaluation ; ce n'est qu'à partir d'indices comportementaux précis qu'il sera possible d'établir des critères d'évaluation objectifs.

Nous nous arrêterons maintenant sur les diverses méthodes qui ont été proposées afin de mesurer les objectifs d'ordre affectifs : les tests de personnalité, la méthode autobiographique et les méthodes d'observation.

---

7. Richard C. Seavitt et al..., Project Essay. The Development and Testing of Instructional Material to Encourage Self-Understanding and Self-Direction in Adolescent Youth, in Eric/ED040081, Mars 1971, p. 7 (microfilm)

1.2. Les méthodes d'évaluation des objectifs d'ordre affectifs

Les écrits portant sur l'autonomie sont surtout d'ordre théoriques. Les chercheurs qui ont conduit des recherches sur le sujet ont utilisé toute une gamme d'instruments afin d'en arriver à une mesure de l'autonomie. Les inventaires de personnalité, les entrevues structurées, les mises en situation, les récits autobiographiques, les diverses techniques d'observation... furent employées. Toutes ne sont pas également appropriées au contexte scolaire. L'entrevue structurée, par exemple, est difficilement réalisable, car elle nécessite une préparation technique considérable et demande beaucoup de temps. Par contre, certaines méthodes d'observation s'avèrent plus utiles. Voyons ces méthodes plus en détail.

1.2.1. Les tests de personnalité

Les tests de personnalité sont élaborés à partir de concepts et de théories psychologiques. Ils ont pour but de fournir des mesures normalisées des attitudes, des motivations, des valeurs, des traits individuels. Ces tests, comme le note De Landsheere, "portent sur l'un ou plusieurs aspects de l'organisation dynamique des systèmes psychologiques de l'individu qui détermine son adaptation particulière à son environnement".[8]

---

8. Gilbert De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, op. cit., p. 278

Un certain nombre de ces tests tels que le Personality Research Form (P.R.F.), le California Psychological Inventory (C.P.I.), le Sixteen Personality Factors (16 P.F.), le Personal Orientation Inventory (P.O.I.), et l'Adjective Check-List comportent des échelles qui mesurent l'autonomie ou un de ses aspects. Ces instruments sont traduits en français, sauf pour l'Adjective Check-List.

Le principal avantage de ce type de mesure, c'est qu'il fournit une mesure basée sur des normes. Celles-ci sont cependant rarement québécoises. L'inconvénient, c'est qu'il est nécessaire d'avoir une préparation spéciale pour administrer ces tests et les interpréter. Ils sont habituellement utilisés pour des fins de diagnostic ou de recherche. Leur utilisation comme un outil de mesure courant risquerait de soulever beaucoup de controverses.

1.2.2. La méthode autobiographique

La méthode autobiographique ou autobiographie structurée, est celle par laquelle l'étudiant rédige lui-même un journal personnel dans lequel il inscrit diverses réflexions concernant des aspects précis de sa journée ou d'une activité. Hill s'est servi de cette méthode afin de vérifier la validité de certaines échelles du C.P.I., dont celle qui mesure l'indépendance.[9] Mais tout comme pour l'entrevue structurée,

---

9. Arthur H. Hill, Use of Structured Autobiography in the Construct Validation of Personality Scales in Journal of Consulting Psychology, vol. 31, no. 6, p. 551-556

et les tests standardisés, il s'agit là sans doute d'une méthode plus utile dans la recherche et l'investigation psychologique que dans la perpective d'une utilisation régulière dans le contexte de la classe.

1.2.3. Les techniques d'observation

Selon plusieurs spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, il semble que les techniques d'observation soient les plus appropriées à la mesure des objectifs affectifs dans le cadre de la classe :

> "Observational techniques are particularly usefull in evaluating performance skills products and some aspects of personal/social adjustment."10

Deux façons de procéder afin de structurer une observation : soit observer les étudiants dans leurs activités normales, ou encore, structurer une situation à l'intérieur de laquelle l'étudiant aura à accomplir certaines tâches en rapport avec le comportement à mesurer (exercices de mise en situation, jeux de rôle...).

> "The individual is placed in a situation that calls for some action or reaction, his behavior is observed for recorded and rating is made of the personality caracteristics displayed."11

Trois méthodes sont suggérées afin d'aider le professeur à

---

10. William A. Mehrens et Lehmann, Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 371

11. Frederick G. Brown, Principles of Educational and Psychological Testing, Holt, Rinehart and Winston, (2e éd.), 1976, p. 357

évaluer un étudiant à partir des techniques d'observation :

. Le compte-rendu anecdotique où le professeur note comme pour un récit les interactions qui ont lieu, le contexte dans lequel les faits se sont déroulés, les comportements de l'étudiant...Ces compte-rendus sont analysés par la suite à partir d'une grille d'analyse.

. La liste de contrôle (check-list) où le professeur élabore au préalable une liste des comportements qu'il considère comme de bons indicateurs de performance. Il note au fur et à mesure qu'ils se manifestent les comportements de l'étudiant qui sont comparables à ceux inscrits sur sa liste.

. L'échelle de notation (rating scale) où les comportements attendus de l'étudiant sont notés sur une échelle graduée. Ces grilles peuvent être cotées de 1 à 5, par exemple, ou être présentées sous forme de graphiques...

Selon Payne[12] ces méthodes ont l'avantage de se prêter particulièrement bien à la mesure de l'ajustement social, émotionnel et personnel. Elles permettent d'obtenir une mesure directe à partir du comportement ; elles peuvent s'appliquer à tous les âges ; elles ont lieu dans un cadre naturel. De plus, la situation en elle-même, s'il s'agit d'une activité structurée, peut constituer une étape du processus d'apprentissage.

---

12. David A. Payne, The Assessment of Learning : Cognitive and Affective, op. cit., p. 378

Toutefois, Payne souligne le fait que ces méthodes sont particulièrement sujettes à la subjectivité. Un contexte théorique solide, des objectifs précis et bien définis peuvent diminuer les effets de la subjectivité. De plus, l'évaluateur doit être conscient des limites de cette mesure, de l'existence probable de nombreux stimuli difficilement identifiables ainsi que de l'instabilité des comportements.

Suite aux considérations qui précèdent, il apparaît que l'évaluation de l'autonomie soit une chose possible quoique délicate. Pour être menée avec efficacité, il est utile de tenir compte des étapes et des principes suivants :

. Définir le plus précisément possible les objectifs poursuivis ;
. les spécifier en terme de comportements observables ;
. élaborer une grille d'évaluation précise et fonctionnelle ;
. ne pas trop évaluer d'étudiants à la fois ;
. être attentif à ses propres réactions subjectives ;
. tenir compte du fait que les comportements ne sont pas stables avant de porter un jugement hâtif ;
. finalement, si l'évaluateur structure une activité, qu'il assure que celle-ci soit bien adaptée aux capacités intellectuelles et affectives de l'étudiant.

CONCLUSION

Nous avons tenté dans les pages précédentes de préciser la notion d'autonomie telle qu'elle se présente en éducation, en faisant une recension des écrits concernant le sujet.

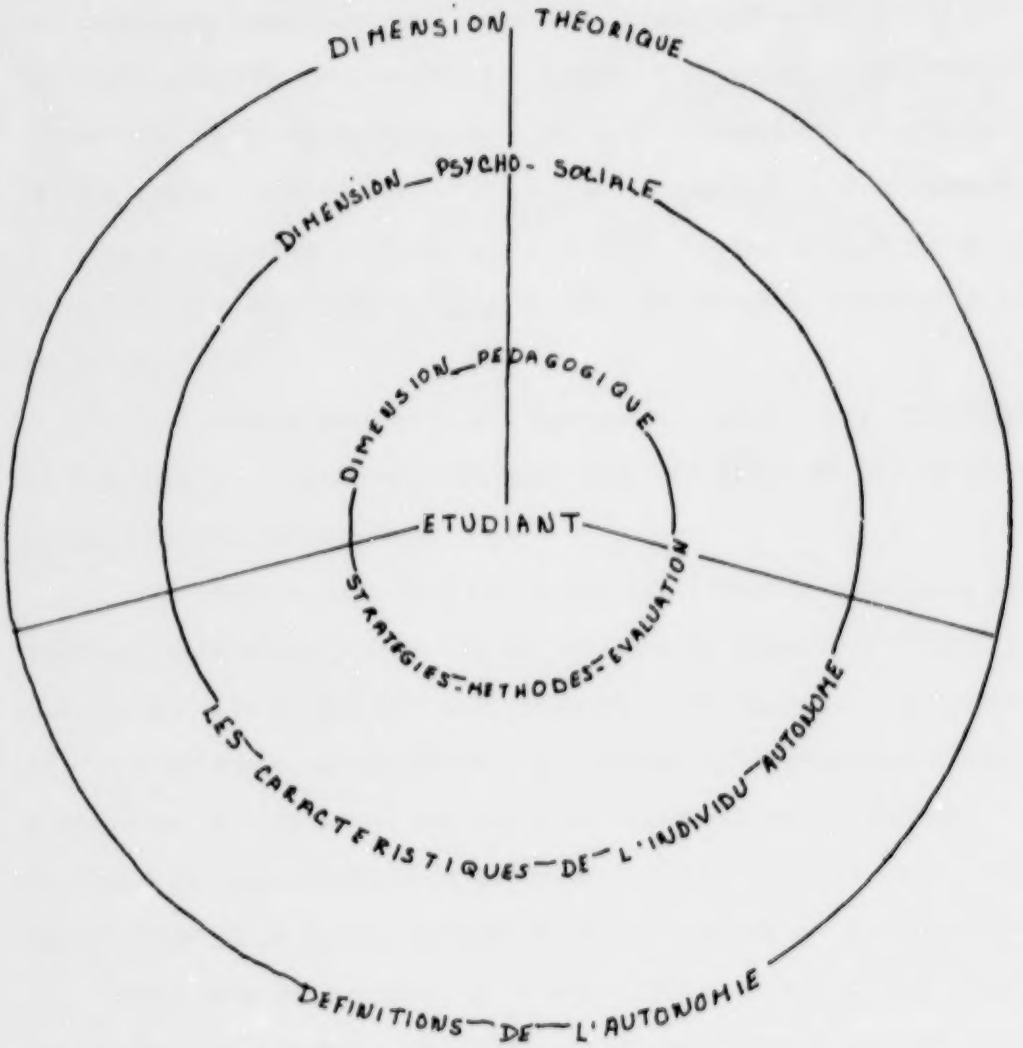
L'examen de différentes définitions nous a permis de constater que la notion d'autonomie en éducation revêtait trois aspects principaux : un aspect d'indépendance vis-à-vis d'autrui ; une dimension consciente, qui se traduit par la capacité de reconnaître ses propres choix et ceux qui sont imposés de l'extérieur ; et une aptitude à entretenir des rapports de réciprocité avec les autres. A partir de ces définitions, il a été possible de définir les principales caractéristiques psycho-sociales de l'individu autonome. (chap. I)

La recension des documents concernant le développement de l'autonomie à l'école, nous a permis d'énumérer un certain nombre de principes et de stratégies d'éducation de l'autonomie (chap. 2) ; de même que différentes façons d'évaluer l'autonomie dans le contexte de la classe (chap. 3).

En rassemblant ces données, il est maintenant possible d'élaborer un modèle d'éducation de l'autonomie qui schématiserait les principales dimensions abordées précédemment et qui les ressituerait dans un cadre plus global.

Un modèle d'éducation de l'autonomie

Le modèle présenté ici (p. 31) est un modèle global d'éducation de l'autonomie dans le sens où il n'entre pas dans le détail de l'activité éducative, des processus d'apprentissage ou des modes d'évaluation.


DIMENSION THEORIQUE
DIMENSION PSYCHO-SOCIALE
DIMENSION PEDAGOGIQUE
ETUDIANT
STRATEGIES-METHODES-EVALUATION
LES CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME
DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE

Il situe plutôt le concept d'autonomie dans chacune des dimensions d'un processus pédagogique global.

Il prend la forme d'un modèle concentrique. Ainsi, à partir des dimensions théoriques de l'autonomie, c'est-à-dire des définitions de l'autonomie, il est possible de dégager, à un second niveau, les caractéristiques psycho-sociales de l'individu autonome et, en partant de là, d'élaborer, à un troisième niveau, différentes stratégies, méthodes et modes d'évaluation de l'autonomie dans la classe. L'étudiant se trouve être au centre du modèle, au point de convergence de toute cette activité éducative.

Trois dimensions sont donc inclues dans un processus d'éducation de l'autonomie : une dimension théorique, une dimension psycho-sociale et une dimension pédagogique.

Les trois niveaux sont reliés par des lignes transversales qui indiquent qu'à chaque moment, il est possible de recourir à n'importe quel niveau afin de préciser une dimension ou de réajuster son action.

Finalement, en conclusion, il apparaît qu'un processus global d'éducation de l'autonomie est essentiellement axé vers l'étudiant. Il vise à le rendre capable de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et personnel des options et des valeurs qui s'offrent à lui, compte tenu des rapports qu'il entretient avec son milieu. Toute action éducative visant à développer l'autonomie chez l'étudiant doit se fonder sur une conception à la fois théorique, psycho-sociale et pédagogique de l'autonomie.

BIBLIOGRAPHIE

AIKEN, Lewis, R. Jr., Psychological Testing and Assessment, Boston, Allyn and Bacon 2e éd., 1976, 360 p.

ASSOCIATION d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle, Actes du colloque national d'Amiens 1968, Paris, Dunod, 1969, 470 p.

BASSECHES, Michael et S. HAMILTON, The Impact of Participatory Democratic Work Experience on Adolescent Development, in ERIC/ED182530, avril 1980, 24 p. (microfilm)

BERTRAND, Arthur et Joseph P. CEBULA, Tests, Measurement and Evaluation : A Developmental Approach, sans lieu, Addison-Wesley Publishing Co., 1980, 321 p.

BERTRAND, Yves, Les modèles éducationnels, Montréal, Services pédagogiques, Université de Montréal, 1979, 72 p.

BROWN, Frederick G., Principles of Educational and Psychological Testing, New-York, Montréal, Holt Rinehart and Winston, 2e éd., 1976, 504 p.

BROWN, Stuart C., Philosophers Discuss Education, Totowa, Rowman and Littlefield, 1975, 260 p.

COLEMAN, James S., Adolescents in the Schools, New-York, Basic Book Inc., 1965, 121 p.

COLLINS, Harold W., John H. JOHANSEN et James A. JOHNSON, Educational Measurement and Evaluation : A Worktext, Glenview, Scott, Foresman and Co., 1976, 285 p.

DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, P.U.F., 1979, 338 p.

DOUVAN, Elisabeth et Joseph ADELSON, The Adolescent Experience, New-York, John Wiley and Sons, 1966, 470 p.

GUYOT, Yves et al..., La recherche en éducation, Paris, Editions E.S.F., 1974, 163 p.

EDUCATION et pédagogie, Encyclopédie Larousse, Paris, 1977, 127 p.

EISER, Richard J. et Elisabeth B. Osmon, Judgmental Perspective and Value Connotations of Response Scale Lebels, in Journal of Personality and Social Psychology, vol. 36, no 5, 1978, p. 491-497.

BIBLIOGRAPHIE

ENGLISH, Horace B., et Champney ENGLISH, A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms, New-York, David Mc Kay Cie, 1965, 594 p.

ERIKSON, Erik L., Adolescence et crise : la quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972, 328 p. (Traduit par Joseph Nass et Claude Louis-Combet)

FERRIERE, Adolphe, L'école active, Neuchatel, Delachaux et Niestly 8e éd., 1969, 211 p.

GREENBERGER, Ellen. Schools and Maturity Programs : Final Report, in ERIC/ED128690, février 1976, 39 p. (microfilm)

HENERSON, Marlene E., Lynn Lyons MORRIS et Carol Taylor FITZ-GIBBON, How to Measure Attitudes, Beverly Hills, Sage Pub. Ltd, 1978, 184 p.

HILL, Arthur H., Use of Structured Autobiography in Construct Validation of Personality Scales, in Journal of Consulting Psychology.

KATZ, Fred E., Autonomy and Organisation, New-York, Random House, 1968, 179 p.

KRATHWOHL, David R., et Benjamin S. BLOOM, Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine affectif, tome 2, Montréal, Education nouvelle, 1970, 231 p. (Traduit par Marcel Lavallée)

LAENG, Mauro, Vocabulaire de la pédagogie moderne, Paris, Le Centurion, 1974, 251 p. (Traduit par Jean Guichard)

LAFON, Robert, Vocabulaire de la psychopédagogie, Paris, P.U.F., 1969, 716 p.

LANDRY, Louise, Danielle RIVERIN-SIMARD et al..., C.O.D.E., Une conception des objectifs de développement en éducation, in L'orientation professionnelle, vol. 13, no 3, automne 1977, pp. 227-284.

LEGRAND, Louis, L'évolution de la pédagogie, Les dictionnaires du savoir moderne, Paris, Centre d'étude et de promotion de la lecture, 1972, pp. 198, 225.

LESCURE, M., Les carences éducatives ; les troubles de la relation à l'autre pendant l'enfance et l'adolescence, Toulouse, Privat, 1978, 222 p.

LEVESQUE, Roger, L'école secondaire face au développement personnel de l'adolescent ; l'accession à l'autonomie. Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1976, 128 p.

LEWIS, Harry A., A teacher's Reflexion on Autonomy, in Studies in Higher Education, vol. 3, no 2, 1978, pp. 149-160.

MEHRENS, William A. et Irv[illegible] J. Lehmann, Measurement and Evaluation in Education and Psychology, New-York, Montréal, Holt, Rinehart and Winston, 1973, 7[illegible]8 p.

MILLER' John P., Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implication for Secondary Education in Adolescence, vol. XII, no 50, été 1978, pp. 237-250.

MILLER, John P., Schooling and Self-Alienation ; A Conceptual View, in The Journal of Educational Though, vol. 7, no 2, août 1973, pp. 105-120.

MORTON, David L., The Rites of Passage from Dependence to Autonomy, in School Review, vol. 79, novembre 1970, pp. 19-41.

MUNSIGNER, Harry, Fundamentals of Child Development, Holt, Rinehart and Winston, 1975, 604 p., 2e éd.

NEWMAN, Barbara M., The Development of Social Interaction from Infancy Through Adolescence, in Small Group Behaviour, vol. 7, no 1, février 1976, pp. 19-33.

NOIZET, Georges et Jean-Paul Caverni, Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, P.U.F., 1978, 231 p.

OUAKNINE, Ouriel, Le concept de compétence et la recherche de l'automnie chez le jeune enfant, Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, 156 p.

PAYNE, David A., The Assesment of Learning : Cognitive and Affective, sans lieu, D.C. Heath and Co., 1974, 522 p.

PIAGET, Jean, The Moral Judgment of Child, London, Routled, Kegan Paul Ltd, 1950, 418 p. (Traduit par Marjorie Gabain)

PINTO, Roger et Madeleine GRAWITZ, Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1968, 940 p.

PROJECTS Methods in Higher Education, London, Society for research into Higher Education, 1975, 93 p.

REYMOND-RIVIER, Berthe, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles, Charles Dessart, 2e éd., 1965, 285 p.

RICHEY, Harold W., Teaching Techniques of Resistance to Unwaranted Social Pressure, in College Student Journal, vol. 13, no 1, été 1976, pp. 33-39.

ROCHETTE-LE HIR, Henriette, L'adolescent et l'école, Projets pédagogiques novateurs dans l'enseignement secondaire, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Service de la recherche et direction générale des réseaux, 1979, 71 p. (code de référence : 2-1297)

SCHROEDER, Harold M., Marvin KARLINS et Jacqueline O. PHARES, Education for Freedom, New-York, Toronto, Wiley and Sons, 1973, 129 p.

SEAVITT, Richard C. et al..., Projects Essay. The Development and Testing on Instructional Materials to Encourage Self-Understanding and Self-Direction in Adolescent Youth, in ERIC/ED048081, mars 1971, 19 p. (microfilm)

STRIKE, Kenneth A., Freedom Autonomy and Teaching, in Educational Theory, vol. 22, no 3, été 1972, pp. 272-277.

THAYER, Louis, Affective Education : Strategies for Experiential Learning, Californie, University Associates, 1976, 227 p.

TREFFINGER, Donald J., Guidelines for Encouraging Independence and Self-Direction among Gifted Students, in The Journal of Creative Behaviours, vol. 12, no 1, 1978, pp. 14-20.

TREMBLAY, Nicole, Autonomie et résolution de crise, Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, 98 p.

VIAL, Jean, Pédagogie du projet, sans lieu, Pédagogie actuelle, Institut national de recherche et de documentation pédagogique, 1977, 79 p.